



UNIVERSITETET I AGDER

# Kontaktlærers utfordringer i møte med eleven i sorg og krise

**Lillian Nilsen Stokka**

**Veileder**

Anne Brita Thorød

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2011  
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap  
Institutt for psykososial helse

## **FORORD**

Å avslutte masterstudiet i psykisk helsearbeid gjennom å skrive denne oppgaven, oppleves for meg både som en avslutning, men like mye som begynnelsen på en fortsettelse. Jeg ivrer nå etter å fortsette egen kompetanseheving på dette feltet.

Barn i sorg og krise har vært et tema som lenge har opptatt meg. Gjennomføringen av dette studiet, og skriving av denne oppgaven har derfor vært svært inspirerende, og har gitt meg utvidet kompetanse på et område som for meg ansees som viktig. Det har også gitt meg mulighet til å treffe fantastiske lærere, noe som har gitt meg utvidet respekt for den jobben de utfører. Tusen takk til dere som stilte opp og ga av dere selv! Gjennom dere ble det mulig å gjennomføre studiet.

Arbeidet med dette studiet har medvirket til økt innsikt i hvordan barn og unge kan oppleve det når livet er på sitt vanskeligste, og hvordan vi som voksne kan møte de. Dette takket være de barn og unge jeg har møtt gjennom mitt arbeid i PP-tjenesten, og ikke minst gjennom mine kjære sønner. Takk til dere, som har gitt meg innblikk i hvordan unge mennesker kan tenke når utfordringene blir store!

Jeg vil også rette en takk til veileder Anne Brita Thorød, og til lærerne Inger Beate Larsen og Kjell Kristoffersen ved Institutt for psykososial helse. Deres interesse og konstruktive innspill har vært medvirkende til at gjennomføringen av studiet for meg har vært en inspirerende og meningsfull opplevelse.

Kristiansand mai 2011

Lillian Nilsen Stokka

## **Innhold**

FORORD.....	II
SAMMENDRAG .....	V
ABSTRACT .....	VI
1.0 INTRODUKSJON .....	1
1.1 Bakgrunn .....	3
1.2 Generelt om emnet .....	4
1.3 Problemstillinger.....	7
2.0 TEORI .....	7
2.1 Sorg og krise .....	7
2.2 Anerkjennelse .....	10
2.3 Perspektiver i kommunikasjon og samhandling.....	12
3.0 TIDLIGERE FORSKNING.....	15
3.1 Mulige konsekvenser av sorg og krise .....	15
3.2 Sorg og krise i skolen .....	18
3.3 Hovedfags- og mastergradsstudier .....	21
4.0 METODE: .....	23
4.1 Utvalg.....	23
4.2 Datainnsamling .....	25
4.3 Hvilke spørsmål stilles?.....	26
4.4 Analyse .....	26
4.5 Gyldighet og pålitelighet .....	28
4.6 Forskningsetiske overveielser .....	30
4.7 Egen rolle som forsker.....	31
5.0 PRESENTASJON AV FUNN .....	32
5.1 Den vanskelige samtalen .....	33
5.1.1 Usikkerhet .....	33
5.1.2 Formidling av håp.....	36
5.1.3 Mot .....	38
5.1.4 Den betydningsfulle voksne .....	40
5.2 Skolen som arena .....	42
5.2.1 Rolleavklaring, prioriteringer og sorg- og kriseplan.....	42
5.2.2 Behov for kunnskap, veiledning, og praktisk tilrettelegging .....	46
5.2.3 Kontaktlærers tanker om behov for endringer.....	49
5.3 Oppsummering av funn .....	50

5.3.1 Utfordringer i den vanskelige samtalen .....	50
5.3.2 Kontekstavhengige utfordringer med skolen som arena .....	51
5.3.3 Kontaktlærers behov for kunnskap, veiledning og tilrettelegging.....	52
6.0 DRØFTING AV FUNN .....	52
6. 1 Den vanskelige samtalen .....	53
6.1.1 Usikkerhet .....	53
6.1.2 Formidling av håp.....	56
6.1.3 Mot .....	57
6.1.4 Den betydningsfulle voksne .....	58
6.1.5 Reflekterende spørsmål etter drøfting av den vanskelige samtalen: .....	59
6.2 Skolen som arena .....	60
6.2.1 Oppsummering skolen som arena .....	64
7.0 KONKLUSJON .....	65
LITTERATURLISTE .....	69

VEDLEGG 1: Intervjuguide

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

VEDLEGG 3: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

## **SAMMENDRAG**

Temaet for denne masteroppgaven er: Kontaktlærers utfordringer i møte med barn og unge i sorg og krise. Hensikten har vært å sette lys på behovet for å tilrettelegge for gode møter mellom lærer og elev når barn og unge opplever alvorlig sykdom eller død i sin nærmeste familie, og hvilke utfordringer kontaktlærer opplever i disse situasjonene.

Problemstillinger:

- Hvilke utfordringer opplever kontaktlærerne i møte med barn i sorg og krise?
- Hva trenger lærere (av kunnskap, erfaring, holdninger, rammer, veiledning, støtte) for at møtet med eleven i sorg og krise kan oppleves mest mulig trygg og meningsfull for både lærer og elev?

For å få svar på mine forskningsspørsmål valgte jeg å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode, og hadde samtaler med syv lærere fra fire forskjellige skoler, i tre forskjellige kommuner.

Flere av lærerne oppga at de trengte å lære mer om barn og sorg, spesielt hvordan de skal møte og samtale med eleven. De trengte oppdatering på temaet sorg og kriser, og ønsket intern og ekstern veiledning når de har behov for det. Skolens sorg- og kriseplan var de fleste steder ikke oppdatert. Lærerne opplevde liten klarhet i ansvars- og rollefordeling når små eller store kriser oppstod.

På tross av dette, oppga lærerne at når krisen var stor nok, så handlet de. Eleven som strevde med sin sorg og krise, ble da møtt og ivaretatt.

**Nøkkelord:**

**Sorg, krise, relasjon, anerkjennelse, sorg- og kriseplan**

## **ABSTRACT**

The subject of this master thesis is: The challenges teachers face in contact with children and young people experiencing grief or crisis. The intention has been to highlight the need to facilitate good communication between teacher and student, when children and young people experience serious illness or death in their immediate family.

Research questions:

- What challenges are form teachers experiencing when dealing with children in grief and crisis?
- What are the needs of teachers, in making the meeting between the student in grief or crisis and themselves safe and meaningful for both parts?

I have performed a qualitative research to answer my research questions. I interviewed seven teachers from four different schools in three different municipalities.

Several of the teachers did state that they needed to learn more about children in grief and crises, particularly how to meet and talk with the student. They needed updating on the topic of grief and crisis, and would like internal and external guidance when needed. In most schools the grief and crisis plan were not updated. Teachers experienced little clarity in responsibilities and roles when small or large crises did arise.

In spite of this, the teachers did state that when the crisis was big enough, they did act. Students who struggled with grief and crisis, were met and taken care of.

**Keywords:**

**Grief, crisis, relationship, recognition, plan for handling grief and crisis**

# **Kontaktlærers utfordringer i møte med eleven i sorg og krise**

## **1.0 INTRODUKSJON**

Når et barn eller en ungdom opplever at et nært familiemedlem blir alvorlig syk eller dør, kan dette oppleves som katastrofalt og svært utrygt. Han eller hun blir ekstra sårbar når tryggheten i tilværelsen forsvinner, og vil ha behov for å kunne dele sine tanker og opplevelser med voksne. Mange unge opplever i denne situasjonen at det er få eller ingen voksne som er tilgjengelige når de trenger noen å snakke med. De voksne i den nærmeste familien er opptatt av sin egen sorg, tanker og bekymringer, og har liten mulighet for å ta innover seg den unges opplevelser.

Barn tilbringer store deler av døgnet på skolen, og for mange er kontaktlærer en person de føler seg trygg på. I en pågående sorgprosess vil eleven både ha behov for emosjonell støtte og tilpasninger av skolehverdagen og hjemmearbeidet. For å lykkes i dette, er det nødvendig at kontaktlærer innhenter opplysninger om elevens livssituasjon og hvordan eleven har det. Den beste måten å gjøre dette på er gjennom samtale med de foresatte og med barnet. Ved å dele sine tanker og opplevelser med en voksen og oppleve å bli møtt og forstått, kan eleven oppnå en bedre opplevelse av sin hverdag, og samtidig bli mer mottakelig for læring. Læreren får samtidig opplysninger som gjør det mulig å tilpasse skolehverdagen. Gjennom dette kan skolen oppleves som et trygt sted å være i en vanskelig livssituasjon, og vil samtidig være en viktig arena for å forebygge alvorlige psykiske ettervirkninger av ubearbeidet sorg.

Temaet for dette masterstudiet er kontaktlærers utfordringer i møte med barn og unge i sorg og krise, og hva pedagogen trenger for at dette møtet skal oppleves som trygt og meningsfylt for både lærer og elev. Hensikten er først og fremst å finne ut hva kontaktlærer selv opplever som utfordrende når eleven er i sorg og krise, og pedagogens egne tanker om hva hun eller han trenger for å få til trygge, meningsfulle møter med eleven.

Den bakenforliggende hensikten er å belyse behovet for at disse møtene mellom lærer og elev skal oppleves som trygge og meningsfulle. Dermed blir det også nødvendig å utdype temaet sorg hos barn og unge, og hvordan sorg kan påvirke barnets eller den unges liv. Jeg fremhever her deres behov for å bli forstått, møtt og tatt på alvor, og har undersøkt hva kontaktlærerne opplever at de selv trenger for å kunne møte elevene i slike sårbare situasjoner.

Jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne kan få hjelp og støtte til å føle seg trygg, både i forhold til egen rolle som lærer i en slik utfordrende sammenheng, og i gjennomføring av samtalen med eleven. Hva trenger pedagogen for at dette skal oppleves som en mer bekvem, trygg og meningsfull situasjon for både lærer og elev?

Gjennom samtalene med lærerne opplevde jeg at samtlige av de jeg snakket med, strekker seg langt, er dyktige i jobben sin og har stor omtanke for sine elever. I dette studiet fant jeg at lærere har en rekke utfordringer i møte med barn i sorg om krise. Jeg finner det nødvendig å presisere at de drøftinger som finner sted, ikke handler om kritikk av forskningsdeltakerne. Lærer og elev er påvirket av den situasjonen og det system de befinner seg i. Dermed blir det nødvendige å finne mulige forbedringspunkter i skolen, slik at både lærer og elev kan få en bedre hverdag når utfordringene må takles.

For å avgrense min oppgave har jeg her kun forholdt meg til sorg i forbindelse med barn og unge som opplever alvorlig sykdom og/eller død i sin aller nærmeste familie; her avgrenset til å gjelde søsken og/eller foreldre. Sykdom inkluderer her både fysisk og psykisk sykdom.

Sorg defineres her som en normal reaksjon på det å oppleve å miste noe man følelsesmessig er sterkt bundet til.



Sorgprosess defineres som: den følelsesmessige prosessen som starter ved å oppleve å skulle miste eller allerede har mistet en man er glad i. Denne prosessen kan for noen bli en livslang prosess.

Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier (Raundalen og Schultz, 2006)

## 1.1 Bakgrunn

Gjennom mitt arbeid i PP-tjenesten er jeg blitt kjent med barn og ungdoms opplevelser og strev i forhold til flere eksistensielle spørsmål, alt fra små gleder til sorg i forbindelse med skilsmisser, sykdom og dødsfall. Jeg har gjennom samtaler erfart at det å bli trodd, møtt og tatt på alvor er svært viktig når et ungt menneske har det vanskelig og strever med sine tanker. Jeg har også opplevd at selv om jeg trodde at jeg lyttet til et barn, forsto det og anerkjente dets følelser, så viste det seg likevel at barnet ikke *opplevde* å bli møtt og forstått. Ved nærmere gjennomgang av hva jeg faktisk hadde gjort, måtte jeg innse at *mine* opplevelser rundt samme hendelse var så viktig for meg, at jeg var mer opptatt av å formidle de, enn å faktisk akseptere barnets følelser, tåle de og la de være (Schibbye 2002).

Min faglige plattform former meg som både fagperson og forsker. Med utdanning som aktivitør og sosionom, og etter arbeid med mennesker i mer enn tretti år, anser jeg eleven som aktør i eget liv (Nygård, 1993); en person som er i stand til å tenke og handle, og har rett til å bli hørt. Studien vil bære preg av en fenomenologisk forståelse, der det enkelte menneskets beskrivelse av *meningen* som ligger i *opplevelsen* av en bestemt erfaring, vil vektlegges (Giorgi 1985). Gjennom mitt yrke jobber jeg daglig med å prøve å sikre at elever får en tilfredsstillende opplæring, noe de bare kan få når forholdene ligger til rette for den enkelte. Dette stiller store krav til oppmerksomhet i

forhold til tilrettelegging, både i forhold til det faglige og det psykososiale miljøet. Jeg anser det som svært viktig at unge mennesker får muligheter til å fortelle om sine tanker og opplevelser når de møter på viktige utfordringer. Hvordan de blir møtt og det relasjonelle som skjer mellom to mennesker vil være avgjørende for hvordan møtet mellom de blir. Ut fra disse betraktninger ønsket jeg å sette søkelyset på hvilke utfordringer lærer opplever i sitt møte med den unge som sliter med sitt sorgarbeid, og hva som trengs for at dette møtet kan oppleves best mulig.

## **1.2 Generelt om emnet**

Det er forsket og skrevet mye om barn og sorg. Årsaken til at jeg likevel vil fordype meg i temaet, er at jeg ønsker å belyse hvordan vi voksne kan støtte barn og unge i deres strev, på barnets egen arena. De voksne som står nærmest barnet vil ofte streve med egen sorg, opplevelser og bekymringer, noe som kan medføre at det å klare å ta barnets perspektiv i en slik situasjon vil være svært krevende, og for noen kanskje umulig.

Det foreligger forskjellige meninger og praksis om hvem som skal møte barn i sorg, og på hvilket nivå dette skal foregå (Raundalen og Schultz, 2006). Sorgopplevelser er en del av livserfaringene våre, som rammer oss alle. Jeg er av den formening at det er de menneskene som er sammen med barnet i hverdagen, som best kan møte det og samtale med det om det barnet selv er opptatt av. Kontaktlærer er en av voksenpersonene som tilbringer mest tid sammen med barnet, og kjenner barnet. Lærer har også en viktig rolle i forhold til å tilrettelegge opplæringen for eleven. For å få til en tilpasset opplæring er det avgjørende at kontaktlærer har jevnlig samtaler med eleven. Læreren vil da kunne få tilgang til hva barnet er opptatt av, hvem han kan dele sine opplevelser med og også hvordan situasjonen er hjemme. Dialogen mellom lærer og elev vil dermed være en viktig informasjonskanal når eleven strever i forhold til egen sorg og krise.

Kontaktlærer er en viktig person i barnet og den unges liv. Kunnskapsdepartementet foretok i 2007 endringer av forskriftene til Opplæringslova (Lov av 1998-06-17).

Forskriftene omhandler blant annet at lærer skal ha jevnlig dialog med eleven om faglig utvikling og om personlige og sosiale vansker som har innvirkning på opplæringen.

Endringene ble innført som følge av en større vektlegging på at alle elever har krav på en tilpasset opplæring. Lærerne blir dermed avhengig av å ha jevnlig samtaler med eleven for å kunne gi de nødvendige tilpasninger. Det er ingen tvil om at det allerede ligger et stort ansvar og mange arbeidsoppgaver på den enkelte lærer. Jeg ser det derfor som viktig å understreke at elevsamtalen med et barn i sorg eller krise ikke er en ny arbeidsoppgave for lærerne, men en oppgave som allerede blir utført av mange lærere. Gjennom de jevnlige samtalene med eleven kan læreren få opplysninger om elevens situasjon, og kan avdekke om det er behov for en tettere oppfølging, både faglig og psykososialt.

Elevens personlige vansker når han eller hun blir utsatt for alvorlig sykdom eller død i nær familie, har ikke bare innvirkning på elevens faglige utvikling. Det vil også påvirke hvordan han eller hun kan mestre personlige og sosiale relasjoner også senere i livet. Å ivareta den unges psykiske helse er en vesentlig del av opplæringen. Gjennom min yrkeserfaring opplever jeg daglig at de ansatte i skolen er opptatt av elevens sosiale og psykiske velbefinnende, og utfører faglig godt arbeid for å ivareta denne.

Raundalen og Schultz (2006) hevder at barn får krishjelp ved kollektive kriser, men det er vanskeligere å få hjelp når krisen rammer enkeltvis. De hevder at spørsmålet om krisemestring i skolen skal tilhøre helse eller utdanning er både avsporende og uinteressant. Det er ikke slik at det er skolebarn som går på skole, og syke barn som går i terapi; det samme hele barnet og ungdommen er til stede hele tiden. De viser hvordan man sammen med eleven kan hente frem prinsipper som fungerer i terapi, ikke for at pedagoger skal gjennomføre terapi, men fordi det er nødvendig at lærere anvender metoder og prinsipper som kan gi eleven en terapeutisk effekt. Det er først og fremst det å finne ord, fortellinger og setninger som kan rydde, ordne og arkivere det som har hendt, slik at det kan bli en håndtert fortid.

Som en beskrivelse på behovet for et hjelpeprogram i en pedagogisk sammenheng, benyttes betegnelsen krisepedagogikk. Det oppfordres til å utvikle en proaktiv og våken holdning til kritiske hendelser, til forskjell fra en vente- og - se –holdning (ibid). Med dette menes at man skal være forutseende og forebyggende. Mange elever kan faktisk være hjulpet av at pedagogen vet og forstår, at de sammen har snakket om det, og at læreren har sagt at han gjerne vil vite det hvis eleven har en tung dag.

Selv om behovet for forbyggende elementer blir redusert med tiden, er behovet ikke uvesentlig i det lange løp. Raundalen og Schultz (2006) kaller det for ”den korte krisen og det lange løp”. I skolen trappes ofte krisepedagogikken ned for tidlig, slik at eleven blir stående alene i den langsiktige håndteringen av sin sorg eller krise.

For at en skole skal kunne presentere seg som utstrekende til kriserammede elever, må den ha en strategi for hvordan pedagogene skal få vite om dem (ibid). Dette stiller krav til gode rutiner og kommunikasjonslinjer på skolen.

Kontaktlæreren og eleven er ikke i et lukket system; de er i stor grad påvirket og avhengige av omgivelsene og konteksten de er i. Skolen som organisasjon og arena vil være med på å påvirke hvordan dette møtet kan utvikle seg. Skoleledelsen, ved rektor som ansvarlig ved organisasjonen, vil være en viktig premissleverandør i denne forbindelse.

Skolen er et sosialt system. I følge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) kan sosiale systemer være store eller små; de har det til felles at delene i systemet hører sammen og påvirker hverandre. Åpen systemteori, som er en av flere tilnærminger til systemforståelse, inneholder antakelser om hvordan alle slags systemer opprettholdes og utvikles gjennom et dynamisk samspill med omgivelsene. Hvordan det tilrettelegges for at eleven i sorg og krise blir ivaretatt på skolen, vil dermed være avhengig av en rekke forskjellige faktorer, som innbyrdes vil påvirke hverandre.

### **1.3 Problemstillinger**

Barn og unge trenger voksne som støtte når de opplever sorg og krise. De trenger lyttende, bekreftende, forstående voksne, som anerkjenner deres rett til å ha sine opplevelser, og som gir de en opplevelse av at noen voksne prøver å forstå de.

Problemstillinger:

Hvilke utfordringer opplever kontaktlærerne at de møter i forbindelse med å samtale med barn i sorg og krise?

Hva trenger lærere (av kunnskap, erfaring, holdninger, rammer, veiledning, støtte) for at møtet med eleven i sorg og krise kan oppleves mest mulig trygg og meningsfull for både lærer og elev?

## **2.0 TEORI**

Det fins en mengde teorier og litteratur om temaene som omhandles i denne oppgaven. Her gjengis kun de jeg anser som nødvendige for at leseren kan få en teoretisk sammenheng og forståelse.

### **2.1 Sorg og krise**

Å oppleve dødsfall hos en av foreldrene er det mest grunnleggende tap et barn kan rammes av. Å skjerme barn fra døden fratar dem muligheten til og sørge og bearbeide sorgen. Her gjengis deler av den amerikanske psykoterapeuten Beth S. Patterson`s artikkel: ”The Death of a Parent: Working With Grieving Children and Teens (Patterson, 2010).

Hvilken alder barnet har, og hvor det er i egen utvikling, vil påvirke hvordan barnet reagerer og tilpasser seg tapet. En forståelse av barnets emosjonelle og kognitive utvikling kan aktivere omsorgspersoner og fagfolk til å finne ut hvordan man best kan

kommunisere om døden med det enkelte barn, og til å forstå barnets erfaringer, føle med det og veilede barnet gjennom sorgprosessen.

Barndom, sorg og utvikling står i et dynamisk forhold til hverandre. Tidlig død hos en av foreldrene påvirker et barns utvikling og barnets utvikling påvirker hvordan han eller hun vil sørge og rekonstruere sitt forhold til den avdøde. Dessuten gjenopplever barn sorgen etter hvert som det selv kommer til en milepæl i egen utvikling. Dermed kan barnet komme til å oppleve et dypere nivå av sorg når han eller hun kognitivt fullt ut kan oppfatte den endelige og ugjenkallelige konsekvens av tapet. Når dette skjer tidlig i ungdomsårene, kan det medføre skremmende utfordringer for en ungdom som befinner seg i en spesielt sårbar fase i egen utvikling.

Mange faktorer påvirker et barns sorgprosess og tilpasning til livet uten den døde mor eller far. Patterson (2010) hevder at faktorer som påvirker barnets sorg og sorgprosess er barnets og den avdødes kjønn, barnets forhold til den gjenlevende av foreldrene, forberedelse og informasjon om dødsfallet og familiens styrker og ressurser. Forståelse av disse faktorene, og av barnets emosjonelle og kognitive utvikling, er avgjørende for at en terapeut eller omsorgsperson skal kunne støtte barnet i sorgopplevelsen og hjelpe han eller henne til å bearbeide sorgen og få på plass ”den manglende brikken” i barnets liv.

Ved å berøre temaet sorgbearbeiding hos barn og unge, vil det være nødvendig å komme inn på begrepene sorg, kriser og traumer. Om barnet får traumereaksjoner etter opplevelser med sykdom eller dødsfall i nær familie, vil være avhengig av forholdene ved hendelsen. Dyregrov (2000) viser til en rekke mulige langtidsvirkninger av traumer, noe som skulle tilsi at alle vil være tjent med at slike skader forebygges. Dyregrov (ibid, s. 11) beskriver traume som:

”overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen”.

Noen slike hendelser oppstår ofte brått og uventet, mens andre hendelser kan gjenta seg over lengre tid, uten at den som utsettes for det er i stand til å hindre det. Barnet kan da føle seg sårbar og hjelpeløs. Den sammenhengende hendelsen oppstår i, vil ha betydning for hvordan barnet eller den unge opplever den. Andre faktorer, som tidligere utviklingshistorie, utviklingsnivå og temperament vil også kunne være avgjørende for i hvilken grad situasjonen oppleves som traumatisk for barnet.

Psykiske traumer vil som oftest innebære en krisesituasjon for den som rammes. Barn som har gode omsorgsmiljø og livsbetingelser rundt seg, kan komme gjennom de traumatiske opplevelsene uten å få langvarige post-traumatiske problemer. Barn og unge som opplever stadige traumatiske hendelser, kan benytte seg av forsvarsmekanismer som benekting og undertrykkelse av egne følelsesmessige reaksjoner. Ved å benytte seg av mekanismer som å skape et skille mellom følelser, atferd og tanker, kan dette medføre at de også som voksne fortsetter å skjerme seg mot følelser (ibid).

Barn og unge er forskjellige, og kan få forskjellige reaksjoner ved sykdom og død i nær familie. Dyregrov og Raundalen (1996) beskriver at når en av foreldrene dør, kan barns umiddelbare reaksjon være sjokk eller forvirring, følelse av uvirkelighet og mistro, tristhet, sosial tilbaketrekking, samt søvnvansker, appetittvansker og skolevansker. Ved alvorlig sykdom kan barnet ha frykt for at mor eller far skal dø, være redd for å miste den andre forelderen, være redd for hvordan den gjenlevende forelderen vil reagere ved dødsfallet, samt plages av skyldfølelse.

Ved tap av søsken kan reaksjonene også være sjokk, forvirring, nummenhet, frykt, skyld, ensomhet, sinne, konsentrasjonsvansker, følelse av maktesløshet og hjelpeløshet. Selv om noen barn også får langtidsvirkninger og utvikler psykopatologi etter tap av noen de er glad i, gjelder ikke dette de fleste. Men mange barn og unge rapporterer om tilbakevendende perioder med tristhet og sorgsymptomer også flere år etter at de mistet en som sto dem nær (ibid).

## 2.2 Anerkjennelse

Det kan være vanskelig å sette seg inn i den andres opplevelsesverden og å ta den på alvor. Schibbye (1998) mener at når vi skal hjelpe andre, er den største utfordringen å innta en metaposisjon eller selvrefleksivitet i forhold til prosesser i eget selv, og i den andres. For å kunne se, forstå og hjelpe den andre, må vi ha oversikt over oss selv; vi må med andre ord være selvreflekterte. Ved selvrefleksjon kreves, i følge Schibbye, evne til:

”Å forholde seg til seg selv, å være sitt eget objekt, å kunne ”observere” seg selv, å stille seg utenfor seg selv og betrakte seg selv”.

Vi er da i stand til å gjøre våre indre opplevelser til gjenstand for vurdering, og kan ha synspunkter på oss selv. Når jeg er selvreflektert, har jeg en fleksibel tilgang til egne indre følelser. Denne selvrefleksiviteten gjør det mulig å leve seg inn i den andres subjektive opplevelsesverden, og samtidig avgrense egne opplevelser fra den andres. Gjennom å kunne ta den andres perspektiv kan jeg bidra til at den andre får tak i sin opplevelse som sin. Mennesker, både barn og voksne, har en fundamental trang til å få være eksperter på egne opplevelser.

Når et barn eller en ungdom opplever krevende emosjonelle hendelser, er han eller hun prisgitt at de nære voksne har vilje og evne til å lytte til ham, forstår ham og aksepterer retten til å føle som han eller hun gjør. Anerkjennelse er et universelt, menneskelig behov; vi trenger å bli ”sett”, forstått og akseptert av den andre (Schibbye, 2004). Når vi ikke opplever slik anerkjennelse, både i oss selv og fra den andre, bidrar det til at vi har vanskelig for å forstå dette fenomenet, og det blir dermed vanskelig å *være* anerkjennende. Behovet for å bli sett, forstått og respektert er likevel avgjørende for at individet skal føle at det har verdi som menneske. Å bli anerkjent fører til bedre selvtillit, og vi kan da lettere stole på at egen kropp gir oss trygg og pålitelig informasjon i form av kroppssignaler. Dette kan videre føre til at vi våger å uttrykke ønsker og behov uten frykt for å bli avvist og forlatt (Schibbye, 2002).



Det å bli trodd og anerkjent for at en har grunn til sine opplevelser, reduserer angst og bidrar til å styrke selvet. ”Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser” (Schibbye, 2002). Mennesket har sitt eget syn på seg selv og har evnen til å fortolke seg selv, andre og verden for øvrig. I dette perspektivet blir individets rett til og kunnskap om egen subjektive opplevelse ukrenkelig (Schibbye, 2004).

Anerkjennelse bygger på et subjekt – subjekt - syn, og er vesentlig i ”den gode dialogen”. Gode dialoger er anerkjennende og undrende. Gjennom å samtale uten å ha annet mål enn å lytte til hverandre, forstå, akseptere og bekrefte den andre, vil samtalen gi rom for undring og utforsking, med anerkjennelse for den andres opplevelse som det viktigste målet. Da vil vi ha mulighet for å komme fram til nye oppdagelser og erkjennelser, og oppleve å bli tatt på alvor, og å bli forstått (Schibbye, 2004).

Emilie Kinge (2006) viser til at væremåter i den anerkjennende kommunikasjonen kan sies å være: *forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse, lytting*. Hun beskriver hvordan vi i en anerkjennende tilnærming først og fremst er interessert i å legitimere og akseptere barnets følelser, opplevelser og intensjoner i situasjonen, noe som vil kunne gjøre det lettere for barnet å kunne utforske seg selv. Akseptering innebærer å ha oppmerksomhet rettet mot barnets følelser og opplevelse av situasjonen, og at den voksne legitimerer dem som sanne for barnet.

Toleranse innebærer å kunne tåle den andres væremåte. Dersom en ikke forstår barnets atferd fordi den synes både uforutsigbar og ulogisk, kan det være lett å bli intolerant. Anerkjennelse innebærer å kunne sette denne følelsen til side, og rydde plass for en mer åpen innstilling der man forsøker å forstå barnets handlinger som logiske for barnet selv.

Å bekrefte innebærer å registrere sider hos den andre, og formidle dette tilbake til vedkommende. Det handler blant annet om å fange opp følelsesmessige uttrykk og formidle at jeg ser og jeg forstår.

Lytting i denne sammenhengen innebærer aktiv lytting, ikke bare til ordene, men også til intensjonene og følelsene som ligger bak (ibid). Det innebærer å våge å oppgi egen kontroll over hva den andre kommer til å si og gjøre, og konsentrere seg om øyeblikket. Å lytte innebærer å våge å være stille, og vente. Det handler om å åpne egne sanser for både verbale og nonverbale uttrykk hos den andre. Lytting innebærer en åpen og avventende holdning, med en aktiv og skjerpet oppmerksomhet om den andre.

### **2.3 Perspektiver i kommunikasjon og samhandling**

Kvaliteten i relasjonen mellom kontaktlærer og eleven vil være avgjørende for hvordan samhandlingen og kommunikasjonen mellom de oppleves. Røkenes og Hanssen (2006, s. 36) har skissert en fire- perspektivmodell for kommunikasjon, forankret i intersubjektiv tenkning, fenomenologi, hermeneutikk og systemisk relasjonstenkning. Denne viser fire grunnleggende posisjoner eller perspektiver en situasjon mellom mennesker kan oppleves fra:

1. egenperspektivet (min verden)
2. andreperspektivet (din verden)
3. det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden)
4. samhandlingsperspektivet (metaperspektivet, dvs. vårt perspektiv på samhandlingen mellom oss)

Dette er grunnleggende posisjoner i all kommunikasjon og samhandling. Hvilken kontekst eller sammenheng samhandlingen foregår i, vil påvirke det som skjer i den enkelte samhandlingsprosess.

Egenperspektivet omhandler min egen, subjektive virkelighetsforståelse. Vi bringer med oss en selvforståelse og en forforståelse som vil ha betydning for hvordan vi tolker andres atferd og hvordan vi forholder oss til omverdenen.

Andreperspektivet viser til at jeg også må forholde meg til hvordan den andre opplever verden. I samhandling må vi forholde oss til andres verden og forsøke å forstå den andres opplevelser.

Psykologiske tilstander eller opplevelser deles eller gjøres felles i det som kalles intersubjektivitet. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet skapes i samhandling med andre, det blir vår verden. I kommunikasjon med andre meddeler vi oss slik at vår opplevelse skal bli tilgjengelig for andre. Vi deler våre meninger og opplevelser, og forsøker å gjøre flere sider av egenverdenen felles. Gjennom denne samhandlingen oppstår et opplevelsesfellesskap.

I det intersubjektive møtet ligger en holdning til at de som møtes er likeverdige mennesker. Det vektlegges både en god relasjon og samhandling med den andre. Det unike i et slikt møte er at opplevelser som meddeles, kan bli til felles opplevelser. Det er likevel en begrenset del av det som forsøkes meddelt som oppnår å bli delte opplevelser, da to personer som møtes har forskjellig forforståelse. De vil dermed oppleve deler av den meddelte opplevelsen forskjellig.

To personer som møtes kan umiddelbart dele noe uten å måtte utdype det som deles, mens mer spesifikke og personlige opplevelser trenger en utdypende samtale for at en større del av opplevelsen skal kunne bli felles (ibid).

For å forstå det som skjer mellom oss og kunne kommunisere om det, inntar vi et metaperspektiv, samhandlingsperspektivet. Vi prøver å forstå samhandlingsprosessen

og relasjonen mellom partene ved å reflektere over det som skjer i samhandlingen. Samhandlingsperspektivet innbefatter både yrkeskonteksten, egenperspektivet, andreperspektivet og det intersubjektive opplevelsesfellesskapet.

Ved å benytte systemisk tenkning (ibid, s.200) kan vi, ved å se på samspillet mellom individ og system, samspillet innen et system og samspillet mellom ulike systemer, forstå og evt. endre atferd. Søkelyset settes da på den konteksten problemet oppstår i, og ikke på individet, det fokuseres på relasjonene, og ikke på egenskapene.

Fagfolk, som for eksempel lærere og andre ansatte i et skolesystem, er en del av de systemene de befinner seg i. I et system vil forskjellige deltakere innta forskjellige roller, og kan dermed etter hvert oppleve seg som låst i samspillet. Som deler av systemet kan de imidlertid også være med på å skape endringer i systemet, ved å bringe inn noe nytt som skaper ubalanse i systemet. Ved å endre deler av et system kan det skape en ubalanse som medfører at andre deler av systemet endres (ibid).

Relasjonskompetanse, som blant annet handler om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå det som skjer i samspillet med den andre, er en viktig del av den faglige kompetansen (ibid). Fagfolk som arbeider med mennesker må både kunne handle og samhandle. Handlingskompetansen blir dermed en vesentlig del av yrkeskompetansen. Handlingskompetansen setter yrkesutøveren i stand til å gjøre noe sammen med eller for den andre.

Handlingskompetanse handler om instrumentelle ferdigheter og kunnskap, mens relasjonskompetanse omhandler relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon. Hos en dyktig fagperson er handlingskompetanse og relasjonskompetanse flettet sammen i en helhet, og danner yrkeskompetansen. Dyktige fagpersoner samhandler med andre slik at de bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse. Samtidig er det nødvendig å være handlekraftig når det er behov for det.

I en trygg relasjon er det lettere å forstå den andre, noe som igjen gjør det mer sannsynlig at man kan handle på en hensiktsmessig måte.

Uklare eller motsatte rolleforventninger kan skape vansker i kommunikasjonen i organisasjon, som for eksempel en skole. Det kan derfor være viktig å avdekke hvilke gjensidige rolleforventninger partene har til hverandre (Røkenes og Hanssen, 2006).

### **3.0 TIDLIGERE FORSKNING**

Forskning på temaet sorg og barn har en lang tradisjon. For å finne aktuell forskning som berører temaet sorg og krise i skolen, var jeg i utgangspunktet mest opptatt av å søke etter forskning som kan ha likhetspunkter med norske forhold. På grunn av at forskjellige skolesystem har forskjellig organisering, søkte jeg først og fremst etter nordisk forskning.

Ved søk etter forskning for å finne hvilken effekt sorg og tap kan ha på barn og unge, kunne jeg utvide søket til også å gjelde forskning utenfor Norden.

#### **3.1 Mulige konsekvenser av sorg og krise**

Kaplow, Saunders, Angold og Costello (2010), gjennomførte en studie med hensikt å undersøke mulige forskjeller i psykiatriske symptomer mellom unge som var etterlatte etter å ha mistet foreldre, ungdom som hadde opplevd død av en annen slektning, og unge som ikke var etterlatte. De som deltok i undersøkelsen var alle i aldersgruppa 11-21 år.

Resultater: Tidlig tap av en foreldre var assosiert med fattigdom, tidligere rusproblemer og større funksjonstap før tapet. Begge gruppene av etterlatte barn hadde økt sannsynlighet for å vise separasjonsangst og depresjon ved dødsfallet, når det ble kontrollert for sosiodemografiske forhold og tidligere psykiatriske symptomer. Etter

dødsfallet hadde de etterlatte barna større sannsynlighet til å vise symptomer på atferdsforstyrrelser og rus, og for å vise større funksjonssvikt, sammenlignet med de som ikke var etterlatte.

Konklusjon: Virkningen foreldrenes død får på barn og unge må ses i sammenheng med risikofaktorer som er tilstede også før dødsfallet. Selv om det ble kontrollert for tidligere risikofaktorer, viste det seg at både de som var etterlatte etter foreldres død og de som hadde mistet andre slektninger, hadde økt risiko for psykiske og atferdsmessige helseproblemer.

Dyregrov, A. (2006) presenterer i artikkelen ”Komplisert sorg: teori og behandling” nyere forskning, som gjennom de siste tiår har forandret vår forståelse av sorg. Han viser til Wortman og Silver (1989, 2001), der tidligere antagelser om sorg, sorgfaser og sorgarbeid utfordres kraftig.

Forskning gir ikke belegg for å anta at de fleste mennesker beveger seg gjennom faste stadier eller faser fra psykologisk omveltning til nytilpasning. Han viser til Neimeyer (2000, 2001) og Nadeaus (1998) som gjennom sine arbeider har skaffet bedre innsikt i hvordan enkeltmennesker og familier skaper mening etter et dødsfall.

Hvilken type død en blir rammet av vil ha betydning for de etterlattes situasjon på sikt. Øvrige risikoforhold som bidrar til komplisert sorg, er: tidligere psykiske problemer, høy avhengighet av den døde og lav selvaktelse og mestringssevne (Parkes, 2002; Stroebe og Shut, 2001). Konsekvensen av den nyere forskning er at vi har fått et mer differensiert og fleksibelt syn på sorg, og ”vi har ikke lenger en forventning om at det finnes en riktig måte å gå gjennom eller bearbeide tapsopplevelser på”.

”Å søke etter, og finne mening ved kollektive traumer” var tittelen på en nasjonal, longitudinell studie i Usa. Den ble gjennomført av Updegraff, Silver og Holman (2009), etter terrorangrepet 9/11. Et viktig mål med studien var å dokumentere i hvilken grad en kollektiv krise utløser deltakernes søken etter mening, noe som er observert i personlig opplevde traumer. Det fins tidligere studier og teorier i forhold til behovet for å forstå hendelser i eget liv. Denne forståelsen er en fundamental del av den sosiale fungering og tilpasning til traumatiske hendelser. Det fins også studier og teorier om evnen til å finne mening i negative hendelser for å opprettholde menneskets tro på forutsigbarhet, sikkerhet og kontroll (Carnelley, Wotman, Bolger & Burke, 2006).

Updegraff, Silver og Holman (2009) undersøkte amerikanernes evne til å gi mening til en stor og uventet krise, som allment ble sett på som en trussel mot deres identitet, sikkerhet og grunnsyn. To måneder etter angrepene forsøkte to tredjedeler av de som var med i studien å aktivt finne mening i angrepene og resultatene av de. Dette søket etter mening varte mer enn et år etterpå, og for de fleste var leting etter mening mislykket.

Det som er spesielt i denne studien, er at de fleste av deltakerne ikke var direkte utsatt for angrep, men i hovedsak fikk informasjonen gjennom TV. Graden av hvor sterkt de selv var eksponert i situasjonen, så ikke ut til å ha innvirkning på verken graden av deres søken etter mening, eller om de fant en mening. Nivået etter å søke mening var lik den som ble observert i en rekke tidligere studier der personer selv har opplevd personlige, negative livshendelser, som incest eller plutselige eller forventede dødsfall. Likheten ansees å stamme fra det faktum at motgang, enten personlig eller kollektivt, utfordrer menneskets grunnleggende oppfatning av livet.

Sorgreaksjoner kan være risikofaktorer i utviklingen av barnets psykiske helse. Kvello (2008) viser til Resnick et al. (1997), der studie av 12000 ungdommer viste at det å ha en god relasjon til minst én voksen, for eksempel forelder eller lærer, var en sentral beskyttelsesfaktor. Kvello viser videre til Brody et al. (2002) og Rosenfeld et al (1997), der han beskriver at det utvilsomt er viktig med gode relasjoner i familien, men at

studier av personer som har kommet seg gjennom strevsomme tider på en god måte, viser at de alle hadde det til felles, at de hadde en god relasjon til minst et annet menneske utenfor familien.

### **3.2 Sorg og krise i skolen**

Kari Dyregrov (2006) viser i artikkelen ”Skolens viktige rolle etter selvmord” til nyere forskning om unge etterlattes ønsker om hjelp og støtte. Selv om det her dreier seg om en bestemt årsak til at unge kan oppleve sorg og krise, ønsker jeg å ta med store deler av resultatene her. Dette på grunn av at jeg anser de unges egne opplevelser som svært viktig å lytte til, og overføringsverdien til andres opplevelser kan være stor.

Dyregrov(ibid) viser til at det går utover skolearbeid og deltakelse når barn og unge opplever selvmord i nær familie eller vennekrets. og at disse opplevelsene er svært vanskelige. I tillegg til savnet og sorgen opplever mange unge også en eksistensiell krise, psykologiske og kroppslige reaksjoner, skolevansker og omgripende sosiale vansker.

Landsforeningen for etterlatte ved selvmord har gjennomført prosjektet ”Styrket omsorgsapparat for unge etterlatte ved selvmord”. I forskningsdelen, som ble gjennomført i 2004-2005, fylte 32 unge, som var fra alle regioner i Norge, ut spørreskjema og deltok i kvalitative intervjuer. De var alle i aldersgruppen 13 – 24 år. Tiden siden dødsfallene varierte mellom en måned og syv år; gjennomsnittlig tre år. Forskningsdelen ble rettet mot de unges hovedvansker, deres erfaringer med hjelp og støtte fra helsevesenet, skolen, venner og familie og andre unge etterlatte, samt deres selvhjelpsstrategier og vekstmuligheter. Dyregrovs artikkel hadde til hensikt å formidle kunnskap vedrørende hvordan de unge etterlatte selv hadde erfart forholdet mellom den etterlatte og skolen.



Mange av de unge etterlatte viste sinne, frustrasjon, selvmordstanker, depresjon eller angst av ulik grad etter selvmordet. Halvparten av de unge strevde med post-traumatiske stressreaksjoner i bekymringsfull grad. Plagene viste seg som invaderende minner eller tanker om det som var hendt, kroppslige stressreaksjoner og at det ble brukt mye energi for å distansere seg fra det som minnet om selvmordet. Mange rapporterte om søvnvansker, nedsatt matlyst, var mer utsatt for fysisk sykdom og tilbaketrekking fra sosiale situasjoner grunnet manglende energi. De fleste oppga at de fungerte dårligere i dagliglivet, og noen beskrev redusert selvbylde og identitetskrise. Det ble fortalt om at foreldre var sønderknuste, og ikke var i stand til å støtte den unge i dens sorg, i lang tid etter selvmordet. Mange hadde måttet overta omsorgsrollen for både søsken og foreldre den første tiden etter selvmordet.

Det ble forventet at den unge skulle fortsette på skolen, lære og prestere som om ingenting hadde skjedd. Derfor snakket de unge i intervjuene mye om skolevansker når de omtalte det som var slitsomt i tiden etter selvmordet. Mange fortalte om dårlig søvn med mareritt, dårligere almenntilstand og sykdom, noe som medførte større fravær og dårligere skolerresultater og karakterer. Problemene for den unge økte i takt med tiden som gikk, og omverdenen gradvis glemte hva de hadde opplevd. Etter hvert som den unge ble mer moden, fikk han eller hun også mer behov for å forstå og snakke om det som hadde skjedd.

Konsentrasjonsvansker var et hovedproblem for de unge i prosjektet. Alle oppga at de hadde konsentrasjonsvansker i større eller mindre grad. Konsentrasjonsvanskene var sterkest når det var stille i timen, eller ved lekselesing hjemme, da presset tankene om selvmordet på. Dette avsporet den unge, og forstyrret konsentrasjonen i forhold til skolefagene.

Mistro og press var et problem for de unge som opplevde å ikke bli trodd. De opplevde seg gradvis mer og mer som tapere; de klarte ikke å leve opp til sitt tidligere prestasjonsnivå eller det som lærerne forventet. Lærere som så at den unge klarte å være

sammen med sine medelever i friminuttene, og viste glede, feiltolket signalene og mistenkte den unge for å utnytte situasjonen for å slippe lettere unna på skolen. Opplevelsen av at de ikke ble trodd, førte til et stort press, og de fikk ikke den støtten de opplevde å ha behov for. De unge opplevde at ulike lærere hadde ulik og tildels motstridende praksis med hensyn til ivaretagelse av samme elev.

Mange skoler og lærere var flinke til å ivareta eleven; de unge var mer tilfredse med skolen og lærerne enn med det kommunale hjelpeapparatet. Flere skoler hadde planer eller tanker om ivaretagelse av elever etter selvmord i nærmeste familie. Mange av de unge fremhevet hjelpen de fikk ved at lærerne spurte og hjalp til med å informere klassen. De opplevde det som veldig positivt at lærere brydde seg litt ekstra om de, tok opp hendelsen og iverksatte konkrete tiltak når det var nødvendig. At læreren fulgte opp regelmessig over tid, og spurte hvordan det gikk, ble også satt stor pris på. Det var spesielt (hoved)lærerne, sosiallærerne og helsesøstrene som ble fremhevet som de mest sentrale og beste hjelperne.

Selv om mange lærere fulgte relativt godt opp, ønsket de unge enda bedre ivaretagelse på skolen. Mange ønsket at lærere i større grad kunne forstå hva de slet med, og at de kunne fått praktisk og konkret hjelp for å kompensere for sine konsentrasjonsvansker. Et viktig tema for ungdommene var hvor og hvordan lærers empati ble uttrykt. Det var viktig at læreren gikk forsiktig fram, uten å ”overfalle” de.

At omgivelsene glemte selvmordet lenge før de selv, var et stort problem for alle de unge. Det ble uttrykt ønsker om at selv om de avslo hjelp, ønsket de å få nye tilbud; situasjonen endret seg fra dag til dag. Dermed burde hjelperne vært mer på offensiven og tilbudt hjelp, også etter at omgivelsene begynte å glemme.

### **3.3 Hovedfags- og mastergradsstudier**

Det er utført flere hovedfags- og mastergradsstudier om barn i sorg og krise. Etter gjennomgang av mange av disse, gjengis her resultater fra studier som ansees å være av betydning for mitt studie.

Forskningsrapporter viste at barn som sørger tar et stort ansvar for både seg selv og sin familie (Gustafsen m/ flere, 2008), til tross for at de går rundt med mye sorg og redsel. Selv om både forskere og foreldre fremhever betydningen av at barn selv ikke kan avgjøre sine behov i sorg, overlot skolen stort sett til barnet selv å avgjøre om de behøvde støtte og hjelp (Gyldenhammer, 2009). Eriksen (2006) fant at lærerne viste trygghet i møte med det sørgende barnet tidlig i sorgprosessen, men på lengre sikt viste de usikkerhet i sin oppfølging av det sørgende barnet. Lærerne spurte barnet innimellom om hvordan barnet hadde det, og hadde ingen strategi på hvordan barnet skulle følges opp over tid.

Et annet funn var at barn ofte undervurderes som pårørende. Skolen var en vanskelig arena, hvor det ofte ikke ble tatt nok hensyn til barnas og ungdommenes behov (Gustafsen m/ flere, 2008). Lærerne i skolen vil kunne være viktige støttepersoner for elever i sorg; dette på grunn av den innflytelse og posisjon lærere har, og at et nært forhold mellom hjem og skole vil kreve involvering når en elev opplever at familien kastes ut i en katastrofe (Bunæs, 2005). Bunæs fant at barn reagerte ulikt på sorg, noe som utfordret de voksne rundt barnet. Utfordringene lå i å kunne møte det enkelte barn etter dets behov, både i forhold til kunnskap og innlevelse, slik at de voksne kunne gi den hjelpen eleven trengte gjennom sorgprosessen. I sitt studie fant Bunæs også at lærerne stod i en viktig posisjon for å kunne oppdage risikofaktorer i sorgbearbeidingen. Foreldre som mistet barn eller ektefelle hadde ofte nok med seg selv og sin egen sorg, noe som førte til at gjenlevende barn ble overlatt til seg selv med sorgen.

Flere av master/hovedfags-studiene omhandlet læreres kunnskap om barn og sorg, og hvordan de kan samtale med elevene om disse temaene. Pedagogene Svensson (2009) intervjuet hadde i følge hennes rapport ikke tilstrekkelig kunnskap til å kunne møte og

arbeide med sorg i skolen. De fleste av lærerne som Eriksen (2006) snakket med hadde sine kunnskaper om barn i sorg fra egen livserfaring. Et fåtall hadde kunnskaper fra egen lærerutdanning, mens Støvern (2009) rapporterte at lærere ønsket å utvikle sine ferdigheter i kommunikasjon. Hun hadde som formål å identifisere hvilke kommunikasjonsferdigheter lærerne hadde, som bidrar til utvikling i elevsamtalen, og fant at intersubjektivitet mellom partene og at læreren viste genuin interesse for elevens vekst, var sentralt for utvikling. Begge lærerne i hennes undersøkelse evnet å øke elevens motivasjon ved å samhandle med elevene, slik at de fikk være med å bestemme og delta i egen utviklingsprosess. Støvern fant at hvordan læreren la til rette for intersubjektivitet mellom seg selv og eleven, og lærerens anerkjennelse av eleven, syntes å være avgjørende for en god samtale. For at elevsamtalen skulle bidra til utvikling, kunne det være nødvendig med kompetanseutvikling hos lærerne, slik at de kunne føle seg trygge i situasjonen.

Som veileder og forsker hadde Sjøbakken (2003) som formål i sin aksjonsforskning å analysere og videreutvikle elevsamtalen som plan- og utviklingsdialog mellom lærer og elev, med tanke på tilpasset opplæring. Elevsamtalen kan være et viktig tiltak for å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev, og et redskap til å forstå, planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven, noe som påvirker elevens skolekvalitet. Lærerens væremåter og kommunikasjon har avgjørende betydning for elevens opplevelse av å være en aktiv deltager (Slettebø, 2008). Gjennom sin rapport viste Delft (2005) at de aller fleste elevene i utvalget hadde en god relasjon til læreren sin, men at over halvparten av elevene var uenig i at de kan snakke med læreren når de har problemer. Rundt en tredjedel av elevene var uenig i at de hadde god kontakt med læreren, og at læreren likte dem. Når det gjelder lærerens personlige kjennskap til elevene, viste undersøkelsen at syv av ti elever følte at læreren ikke kjenner dem.

Etter gjennomgang av de aktuelle nordiske studiene jeg oppnådde tilgang til, fant jeg studier som konkluderte med at lærere ikke har nok kunnskap om barn i sorg. Men jeg fant ingen studier som både omhandlet kontaktlærers egne opplevelser av utfordringene de møter på i arbeidet med barn i sorg og krise, og samtidig omhandlet hva lærerne selv

tenker at de trenger for å kunne utføre dette arbeidet. Dette ledet meg etter hvert fram til mine problemstillinger.

## **4.0 METODE:**

Den kvalitative forsker nærmer seg sin forskning med et syn på verden, et sett av antagelser som styrer eller rettleder forskningen (Postholm, 2010). For å få svar på mine forskningsspørsmål valgte jeg å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Gjennom å stille åpne spørsmål fikk jeg muligheten til å forstå hvordan den enkelte kontaktlærer opplever kontakten med barn som strever med sin sorg og krise. Dermed fikk jeg tilgang til fylldige svar på det jeg ønsket å belyse. Jeg valgte å intervju lærerne enkeltvis, da jeg hadde en formening om at det kunne være lettere å få til en god dialog mellom kun en informant og intervjueren, enn det ville være med flere personer til stede.

### **4.1 Utvalg**

I planleggingsfasen tenkte jeg å utføre intervju med lærere i den kommunale etaten der jeg selv er ansatt i PP- tjenesten. Etter nærmere overveielser kom jeg fram til at ved å både være ansatt, arbeidstaker og forsker på samme sted, vil min frihet som forsker kunne innskrenkes. Jeg vurderte at rolleavgrensningen kunne bli en kompliserende faktor. For å være mest mulig fristilt i gjennomføringen av studiet, valgte jeg å henvende meg til skoler i andre kommuner.

Da det kan være forskjellige behov hos lærere som underviser på barnetrinn og på ungdomstrinn, ønsket jeg i utvalget å dekke alle trinnene i grunnskolen. Jeg ville intervju pedagoger som selv hadde vært kontaktlærer for barn som har opplevd alvorlig sykdom eller død i sin nærmeste familie. Det ville vært interessant å stille utvalgskriterier i forhold til både kjønn og alders - spredning på informantene, men jeg regnet med at det allerede i utgangspunktet kunne bli vanskelig å finne informanter som

tilfredsstilte de kravene jeg allerede hadde stilt. Derfor valgte jeg å se bort fra kriterier i forhold til informantens kjønn og alder.

Jeg planla å ta kontakt med rektorer på tre forskjellige skoler; både grunnskolens barnetrinn og ungdomstrinn, og intervju 5-6-lærere. Ved å kontakte rektorer på skolene håpet jeg å få mulighet til å sende ut e-post til alle lærerne på gjeldende skole, slik at den enkelte informant kunne svare meg direkte. På grunn av den blandede responsen jeg fikk ved gjennomføringen av telefonsamtalene, fant jeg det tryggest å øke antall skoler jeg tok kontakt med.

Jeg hadde telefonsamtaler med 13 rektorer i 4 forskjellige kommuner, der jeg fortalte om forskningsprosjektet. To av rektorene sa umiddelbart at det ikke var aktuelt for deres skole på nåværende tidspunkt. De øvrige sa seg interessert, og vi avtalte at jeg kunne sende e-post med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, slik at de kunne videresende disse til lærerne ved sine skoler, og informere de.

Det kom raskt respons fra en lærer ved en av skolene. Da det ikke kom mer respons, og fristen jeg hadde satt nærmet seg, tok jeg en ny ringerunde til rektorene. Samtidig snakket jeg med en kollega som har arbeidet ved en av de aktuelle skolene, som sendte e-post til noen av sine tidligere kollegaer der. Det ga meg en deltaker til. Senere kom det svar fra rektor ved samme skole, med tre deltakere til. Da hadde jeg seks personer jeg skulle intervju. Noe senere kom det svar fra en annen skole, med en ny mulig deltaker. Da jeg allerede hadde det antall informanter jeg hadde planlagt, ble vi enige om at hun kunne stå som reserve.

Jeg utførte et pilotintervju; den kontakten fikk jeg via felles bekjente. Da jeg så at alderssammensettingen av deltakerne syntes noe skjev, og pilot- intervjuet tilfredsstilte de krav som ble satt til de andre intervjuene, valgte jeg, med deltakerens skriftlige samtykke, å innlemme pilot - intervjuet i forskningsprosjektet. Jeg fikk dermed 7

deltakere, fra 4 skoler i tre forskjellige fylker. Alle jeg har kommet i kontakt med, er kvinner, noe som medfører at jeg i det følgende vil bruke hunkjønn når jeg snakker om forskningsdeltakerne. Tre av deltakerne var under 40 år; de resterende fire var eldre. Hvorfor det kun var kvinner som meldte seg, er i og for seg et interessant spørsmål, men det ligger utenfor dette studiet.

## **4.2 Datainnsamling**

Hvordan intervjuene foregikk:

Informantene fikk anledning til å bestemme hvor intervjuet skulle foregå. Pilotintervjuet fant sted hos felles kjente, et av intervjuene på min arbeidsplass og de øvrige intervjuene på informantens arbeidsplass.

Alle samtalene foregikk uten ytre forstyrrelser. Før diktafonen ble satt på, ble samtykkeerklæringen, som informanten hadde fått tilsendt på forhånd, underskrevet. Samtalenes varighet varierte fra 25 minutter til en time og ti minutter. Selv om jeg hadde spørsmål og tema på intervjuguiden som skulle berøres, la jeg opp til at dette ble samtaler der vi var i dialog, og oppklaringsspørsmål ble stilt underveis. Der vi berørte følelsesmessige tema som burde følges opp, ble dette et eget tema etter intervjuet.

En av dagene i intervjuperioden hadde jeg to intervjuer; de øvrige intervjuene foretok jeg med så langt mellomrom at jeg rakk å transkribere de før neste intervju. Dette hjalp meg til å klare å holde intervjuene fra hverandre, slik at jeg senere i prosessen kunne både ”se og høre” informanten når jeg leste utsnitt av samtalene. Dette gjorde det enklere å få med seg de følelsesmessige aspektene av det som ble uttalt.

Transkriberingen foretok jeg selv, og transkriberte stort sett ordrett, men utelot enkelte små ord, og gjorde dialektord om til bokmål.

### **4.3 Hvilke spørsmål stilles?**

For å belyse hvilke utfordringer kontaktlæreren opplever i møte med eleven i sorg, stilte jeg spørsmål om hun kunne fortelle om erfaringer hun hadde i forhold til barn som har opplevd alvorlig sykdom eller død i sin nærmeste familie, og hva hun som lærer synes er den største utfordringen ved å samtale med eleven.

Jeg var interessert i å høre lærerens egne opplevelser, og hva hun selv anså som nødvendig for å kunne utføre sitt arbeid i forhold til eleven i sorg og krise. I den sammenhengen var jeg interessert i hvor eller hvordan læreren hadde fått sin opplæring om barn og sorg. Jeg ville også vite hva hun selv mente å trenge av mer kunnskap eller annen støtte eller tilrettelegging, for å utføre jobben sin i forhold til elevene i disse utfordrende livssituasjonene.

Lærer og elev er begge avhengig av den konteksten de er i, her er de begge priggitt normer, rammer og verdier som fins på skolen som arena. I den sammenhengen ville jeg vite om kontaktlærer opplevde at det å samtale med barn i sorg var prioritert på hennes arbeidsplass, og om hun opplevde at rollene på hennes skole var klare i denne sammenhengen.

Jeg benyttet en intervjuguide med halvstrukturerte spørsmål, der jeg ved behov stilte oppfølgende spørsmål for å utdype forståelsen.

### **4.4 Analyse**

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvor viktig det er å ha tenkt gjennom hvilken analysemetode som skal benyttes før intervjuene foretas. Dette var med på å forme intervjuguiden og spørsmålene som ble stilt. Det er ikke mulig å angi et klart startpunkt for analysen; den har pågått gjennom hele prosessen med datainnsamling.



Ved å transkribere og lese gjennom intervjuene dannet jeg meg et generelt inntrykk, gikk tilbake til bestemte avsnitt, og kunne kvantifisere uttalelser som indikerte tilsvarende mening i forhold til spørsmål, svar og opplevelser. Jeg kunne da få frem betydningsfulle sammenhenger og strukturer, også sammenhenger jeg ikke hadde forutsett ved intervjuenes begynnelse.

Jeg har først og fremst benyttet meg av ”Den konstant komparative analysemåten” Postholm (2010, s. 87-88), som beskriver analysestrategier som har vært nyttige for meg for å analysere og forstå fenomenene som oppstår i intervjuene. Den er inndelt i tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Gjennom arbeidet med å strukturere de innhentede opplysningene i en meningsfull sammenheng, var denne analysemåten min arbeidsteori, men ble ikke benyttet som en slavisk oppskrift.

#### Åpen koding

Etter transkribering og gjennomlesing av intervjuene delte jeg inn dataene i mindre deler, der jeg ga de et navn; en kode. Dette hjalp meg til å senere kategorisere fenomener, ved å sammenligne ulike deler av datamaterialet. Når samme fenomen dukket opp flere ganger, kunne de da få samme navn.

#### Aksial koding

Sammenhengen mellom de ulike fenomenene/meningene/kategoriene ble vurdert, og jeg dannet meg et bilde av hvordan disse forholdt seg til hverandre. Jeg kunne da stille spørsmål som når, hvorfor og under hvilke forhold dukket disse kategoriene opp. For eksempel fant jeg at noen av kategoriene handlet om den konteksten lærer og elev befant seg i, men andre kategorier handlet mer om det intersubjektive møtet mellom disse to.

## Selektiv koding

I den siste analysefasen prøvde jeg å finne ”kjerne kategorien”, som omhandler forskningens hovedtema. Jeg fant da at *kontaktlærers utfordringer* er et hovedtemaet, sammen med *tilrettelegging ved disse utfordringene*. Til slutt har jeg skrevet en tekst for å binde de ulike delene av dette studiet sammen.

## 4.5 Gyldighet og pålitelighet

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det ikke bare produktet av forskningen som skal være valid eller gyldig, det skal foregå en kontinuerlig validering gjennom hele forskningsprosessen.

Det er ikke lett å trekke grense mellom validitet og kvalitet i framstillingen (Larsson, 2005). Grensen blir flytende, i og med at måten å fremstille noe på, blir en vesentlig del av de kvalitative resultatene.

Larsson (ibid) har satt opp et validitetskriterie som han har kalt for diskurskriteriet. Ut fra dette kriteriet har arbeidet en god kvalitet hvis forskeren har produsert et resultat som andre ikke finner vesentlige svakheter ved. I dette ligger validitetsprøvingen.

I følge Larsson er kravet til en vellykket kvalitativ studie, at det gjennom framstillingen skal kunne fremvises en ny måte å se virkeligheten på, for eksempel ved å gi tanken en ny måte å se sammenhenger i.

Selv om jeg som forsker ikke har hatt som intensjon å endre praksis mens forskningen pågår, må jeg være klar over at min tilstedeværelse og de spørsmål som ble stilt kunne påvirke informantene. Den responsen jeg fikk på enkelte av spørsmålene jeg stilte ga meg antagelser om at disse vil bli drøftet videre i kollegiet på den enkelte skole. Dette

kan påvirke praksisfeltet gjennom at informantene kanskje har fått noen nye innsikter (Kvale og Brinkmann, 2009).

Hvordan man klarer å formidle slike bilder eller tanker, vil være vesentlig i forhold til om studiet skal kunne ha noen generaliseringseffekt. Hvis man klarer å formidle seg slik at den som leser rapporten kan ha denne beskrivelsen i tankene når han selv opplever lignende situasjoner, har man tilført ny kunnskap. Formidlingen blir dermed en vesentlig del av gyldigheten og generaliserbarheten av studiet (ibid).

Dette tilsier at gyldigheten av mitt studie blant annet vil være avhengig av om jeg har klart å formidle meg på en slik måte, at det kan tilføre noen en ny kunnskap. Ved slutten av skriveprosessen leste en av informantene gjennom rapporten. Hun ga tilbakemelding om at hun kjente seg godt igjen i de andre informantenes beskrevne utfordringer, og at det var en god beskrivelse av kontaktlærers behov for å bli tryggere og mer kompetent i møte med eleven i sorg. Hun pekte på at hun gjennom lesing av rapporten hadde fått ny lærdom, som hun vil benytte seg av i sitt arbeid.

Pålitelighet, eller reliabilitet, har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2009). Det handler om hvorvidt en intervjuperson ville endre sine svar i intervju med en annen forsker. Med en høy reliabilitet ønsker man å motvirke en vilkårlig subjektivitet, men en for sterk fokusering på dette kan motvirke kreativitet og variasjon i forskningen (ibid).

Forskerens pålitelighet eller troverdighet kan trekkes i tvil hvis forskeren påvirker svarene i intervjuet. I dette studiet er intervjuene utført som samtaler, noe som åpner for muligheten til at jeg som intervjuer har ordlagt meg på en måte som har påvirket svarene og den videre samtalen. I transkriberingsprosessen var jeg svært tro mot intervjuene, men under presentasjonen av funnene og i den videre analysen kan derimot min forforståelse ha påvirket mine ordvalg og min vektlegging.

Selv om den valgte intervjuformen gir en større frihet for variasjon, er det viktig å være bevisst på at en annen forsker ville hatt andre samtaler og en annen fremstilling enn det jeg har hatt.

#### **4.6 Forskningsetiske overveielser**

Det faktum at jeg er ansatt i en stilling der jeg opptrer som veileder for skoler, kunne medføre at forskningsdeltakerne anså meg som ekspert på temaet vi snakket om. Det kunne medføre at de opplevde seg selv som mindre kompetente, noe som kunne skape en enda større maktubalanse under samtalen enn den som allerede fins ved møtet mellom forsker og informant. Min viktigste oppgave ble å få fram at det var informanten som var den kompetente; jeg som forsker trengte deres hjelp for å få mer viten. Likevel er muligheten til stede for at min posisjon kan ha påvirket deltakerne under samtalene.

Ved å fremheve at en av hensiktene med studiet var å få belyst hvordan kontaktlærere skal kunne føle seg tryggere og mer komfortable når de skal samtale med det enkelte barn i sorg, og ved å vise forståelse for utfordringen som ligger i samtalen omkring disse temaene, håper jeg at dette skapte større forståelse og trygget læreren gjennom intervjuet.

Anonymiteten måtte sikres for alle personer som ble omhandlet av studiet, også eventuelle 3. personer som ble omtalt under samtalene. Dette måtte jeg understreke før vi startet arbeidet, og der det var nødvendig, også gjenta dette underveis. Det ble også informert om at informanten kan trekke seg under hele forskningsprosessen, uten å måtte begrunne dette.

Prosjektet ble godkjent ved Regional etisk komité ved Universitetet i Agder, og behandlet og funnet tilfredsstillende ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

#### **4.7 Egen rolle som forsker**

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Mine erfaringer gjennom et yrkesaktivt liv har vært avgjørende for valg av problemstilling. Gjennom tidligere videreutdanning har jeg blitt kjent med metoden ”skrivning av historier”, en metode jeg de senere årene har benyttet sammen med enkelte av de unge jeg har snakket med. Gjennom disse samtaler har jeg fått erfare hvilken nytte dette kan ha for enkelte barn, også på lengre sikt. Men jeg har også erfart barnets fortvilelse når jeg ikke har oppnådd å formidle at jeg har forstått det. Dette har medført at jeg er opptatt av emnet, noe som vil kunne påvirke min tolkning og hele forskningsprosessen.

I et kvalitativt studie må forskerrollen avklares før arbeidet tar til (Postholm, 2010). Ved at jeg er ansatt i PP-tjenesten, og at mitt daglige arbeid er knyttet opp til skoler, har jeg en nærhet til forskningsfeltet. Det at jeg valgte å gå utenfor egen kommune for å få tak i informanter, medførte at jeg skaffet meg en distanse til feltet. Det var likevel nødvendig på være klar på at min rolle var student og forsker, og ikke en ansatt i PP-tjenesten

Relasjonen mellom meg som forsker og informantene ville også ha betydning for hvordan informasjonen ble formidlet til meg, hvordan jeg responderte i den videre samtalen og hvordan jeg senere tolket informasjonen.

Den fordelen jeg kunne ha som forsker på dette feltet, kunne samtidig også være en ulempe. Det at jeg er kjent med skolen som arena hjalp meg til å kunne stille relevante forskningsspørsmål. Jeg var ikke bare en nysgjerrig, utenforstående ”kikker”; det er gjennom mine erfaringer med barn og unge jeg har erfart at kontaktlærer er en viktig person i de unges liv. På den andre siden kunne det at jeg kjenner skolearenaen medføre at jeg gikk glipp av viktig informasjon. Ved å oppleve at jeg var innforstått med det som informanten fortalte, kunne jeg tro at jeg forstod, uten at jeg egentlig gjorde det, noe som kanskje medførte at jeg unnlot å gå dypere inn i temaet.

Min egen forforståelse gjorde at jeg allerede ved utformingen av problemstillingene trodde at lærere generelt ville være avvisende til at de skulle beskjeftiges seg med temaet sorg og krise. Jeg trodde at det i stor grad kunne bli snakk om at de ikke hadde tid. Der tok jeg feil! Dette viser at egen forforståelse kan påvirke arbeidet, men også at denne forståelsen kan endres.

Rollen som forsker er en annen enn den jeg til daglig har på skolearenaen. Å forske på egen arena stiller stor krav til refleksjon både i forhold til at egen forforståelse kan få en for stor plass, og i forhold til å måtte være bevisst på en endret tilnærmingssmåte. Ved å være klar over de utfordringer dette kunne medføre og ved å vektlegge en åpen og lyttende holdning i dialogen fikk jeg likevel mulighet til å innhente informasjon som forhåpentligvis ikke var altfor preget av min egen, subjektive forståelse.

## **5.0 PRESENTASJON AV FUNN**

Mitt helhetsinntrykk etter å ha gjennomført samtaler med de syv lærerne, er at de alle er omsorgsfulle personer som strekker seg langt for å imøtekomme, forstå og hjelpe elevene som sliter med sorg og sorg og krise av forskjellig art.

Det som gikk igjen i intervjuene når vi snakket om hva som er kontaktlærers største utfordring i møte med eleven i sorg, er følgende:

- Å vise eleven at jeg vet, og at jeg tør å snakke om det.
- Å vite hva du skal si, å si det rette, for ikke å såre eleven eller bli misforstått.
- Å tørre å gå inn i situasjonen, å stå i den, og å tørre å være i stillheten sammen med barnet eller den unge.
- Å få tak i hva eleven sliter med, og hjelpe han eller henne til å sette ord på det.

- Å skape trygghet i en utrygg og usikker tilværelse.
- Å få nok informasjon om eleven til å oppleve at man kan hjelpe (informasjon fra foresatte, kollegaer, skolens administrasjon og evt. andre etater).

I tillegg til disse utfordringene som opplevdes som de største, kom det under samtalene også fram en rekke andre utfordringer. Mange av utfordringene knyttes direkte til møtet mellom lærer og elev. Disse funnene blir her gjengitt under overskriften ”Den vanskelige samtalen”. Andre funn handler mer om ytre rammer og den felles konteksten lærer og elev befinner seg i. Disse utfordringene presenteres under overskriften ”Skolen som arena”.

## **5.1 Den vanskelige samtalen**

Når en kontaktlærer opplever at eleven har behov for støtte og hjelp i sin sorg eller krise, vil dette oppleves som en viktig og utfordrende oppgave. Det å samtale med eleven oppleves forskjellig i hver enkelt situasjon. Den allerede eksisterende relasjonen, og kvaliteten på den, vil ha betydning for hvordan kommunikasjonen mellom de to oppleves. Dersom forholdene ligger til rette for det, kan eleven gjennom dette oppleve anerkjennelse for sin situasjon og sine opplevelser, og dermed få tiltro til at læreren er en voksen han eller hun kan søke støtte hos.

### **5.1.1 Usikkerhet**

Kontaktlærerne var usikre på hva de kunne si og gjøre når de skulle forholde seg til barnet som er i sorg. En av informantene uttrykte det slik:

”Jeg synes det er vanskelig å føle seg fram til hva de egentlig vil at du skal si og gjøre. Barn klarer ikke alltid å sette ord på hva de vil, og jeg er redd for å stille ledende spørsmål.”

Denne læreren gir uttrykk for at hun gjerne vil imøtekomme barnet, men var redd for å såre og gjøre situasjonen enda vanskeligere for eleven. Den neste pedagogen hadde

erfaring fra at barn er lojale i forhold til sine foreldre. Hun var opptatt av hva hun skulle si og gjøre når eleven er redd for å såre mor eller far, og derfor ikke tør å snakke om det vanskelige:

” Hva gjør vi f.eks. hvis barnet ikke ønsker å snakke? Kan vi skaffe det hjelp en annen plass? Noen barn er jo så redd for å såre både den ene og den andre, og hvis det er noe med mor og far her. Og så tror jeg det kommer an på hvor godt man kjenner eleven.”

Kjennskapet til eleven vil påvirke samtalen. Hvor lenge læreren har kjent eleven, hvor mye informasjon læreren har fått om barnets situasjon, og hvor trygg relasjonen mellom lærer og elev oppleves, vil være avgjørende for hvordan en vanskelig samtale mellom de vil forløpe.

Flere av lærerne oppga at de har hatt for liten informasjon om eleven til å gi tilstrekkelig hjelp. Den informasjonen de har fått, har delvis vært tilfeldig, og noe av informasjonen har de først fått når de større krisene har dukket opp.

Raundalen og Schultz (2006) argumenterer for at skolene bør være proaktive og innhente opplysninger om eleven, slik at skolen i samarbeid med hjemmet kan være en bedre støtte for eleven.

En kontaktlærer hadde en elev som hadde mistet en av foreldrene sine for noen år siden. Hun fortalte meg at det nå ville være unaturlig å spørre han direkte, men at det var rom for å snakke om det, hvis han ønsket å ta det opp. Hun hadde erfaring med at de yngste barna snakker naturlig om at pappa eller mamma er død, men: ”Når de blir eldre, så er det nesten som om at de ikke vil at andre skal vite.”



Her var læreren inne på at elever i forskjellige aldersgrupper kan ha forskjellige måter å forholde seg til omverdenen på når de sørger, avhengig av alder. Dette er en av de faktorene som kan påvirke hvordan barn viser, eller gjemmer, sin sorg.

En kontaktlærer ønsket å samtale med og hjelpe med barnet, men var usikker på hvordan starte samtalen:

”Jeg er glad i å lytte, og respondere på det de har å si, men jeg syns det er vanskelig å innlede en sånn samtale. For av og til så blir en litt tom for ord. Og det å tørre å stå litt i den stillheten, det må en jo være bevisst på selv, at det gjør kanskje ikke noe om en sitter her og er litt stille. Men det er det: Hva sier man i sånne situasjoner, for å hjelpe barnet? ”

Læreren var usikker på hva hun skulle si, men var samtidig opptatt av å lytte til det eleven ønsket å formidle. Hun var samtidig opptatt av å også kunne være stille, sammen med eleven.

Det ser ut til å være forskjellige utfordringer læreren møter, avhengig av hvor eleven er i sin sorg. Kort tid etter hendelsen kan det første, vanskelige gjennombruddet komme gjennom å kommunisere til eleven at ”jeg vet hva som har skjedd, og jeg vet at du har det vanskelig”. Å spørre eleven om hva han eller hun har behov for, vil ofte ikke gi oss svar på hva han eller hun trenger. Eleven vet ikke selv hva han trenger, og skal ikke være ansvarlig for å måtte formidle dette. I en sorgprosess må det være den voksne som legger forholdene til rette for samvær med eleven. Den voksne er ansvarlig for å finne ut og tilrettelegge for hvordan barnet best kan møtes og støttes.

Etter at det hadde gått noe tid, og det ikke lenger var like klart for den voksne at eleven fremdeles trengte støtte, ga noen av lærerne uttrykk for at de ikke ville ”rippe opp i ”

det som hadde skjedd, og at de var usikre på om det fremdeles var behov for ekstra oppmerksomhet:

”Jeg må innrømme at jeg har vært litt for sløv med det, men jeg burde kanskje fulgt opp også etter at det er gått et år. Men det har ikke vært så mye oppfølging etter det halvåret. Men jeg har ikke reflektert så mye over det. For akkurat i begynnelsen, så er jo alle der, og så blir det litt mer perifert, og så glemmer man kanskje litt at det er kanskje noen som fortsatt trenger en. Og så vil vi jo ikke rippe opp i ting; det er ikke lett, det der.”

Det ser ut til at skolene ikke har hatt noen plan for hvor lenge elever skal få oppfølging ved sorg og krise. De lærerne jeg snakket med hadde fulgt opp elevene en periode, men det syntes vanskeligere å vite hvordan følge opp og forholde seg etter et halvt års tid. Ingen av informantene ga uttrykk for at oppfølging over lengre tid var en selvfølge. Oppfølging på lengre sikt bar preg av å være tilfeldig eller avhengig av den enkelte lærer. Alle informantene ga uttrykk for usikkerhet i forhold til hvor lenge eleven bør følges opp:

”Det er et viktig spørsmål, for det er veldig lettvis når det ser ut til at eleven ikke tar det så tungt, for du har det så travelt i hverdagen, men jeg tror man bør følge opp et år, halvannet eller to. Nei, det står ikke noe i planen i et langt tidsperspektiv, det er de første ukene. Men da er det jo opp til oss å snakke sammen, om hva som gjøres for denne eleven nå.”

### **5.1.2 Formidling av håp**

Opplevelsen av kontinuitet er et grunnleggende element i barns selvforståelse. For at barnet fortsatt skal oppleve at hun eller han er den samme ”Anne” eller ”Erik” som før hendelsen som utløste sorgen, må de voksne rundt barnet hjelpe det, slik at det får en klar opplevelse av en slik sammenheng. Et av tiltakene kan være å snakke med barnet om slik det var før, slik situasjonen er nå, og hvordan situasjonen kan bli i et fremtidsperspektiv (Raundalen og Schultz, 2006).

En av de lærerne som var opptatt av å formidle håp, benyttet seg av metaforer for å skape en slik forståelse:

”Jeg syns det er viktig at folk ser at det er et håp, du må jo se at livet tross alt går videre. Jeg prøver å forklare noen unger det at når du opplever noe som er vondt, så er det som å ta en spiker og sette den inn i en planke. Når sorgen forsvinner, så tar du den spikeren ut, men merket, det står der fremdeles, og det vil stå der i den planken i mange, mange, mange år, og det er ikke sikkert at det forsvinner i det hele tatt, det kommer an på hvor stor spikeren var, og hvor langt inn den var. Så det er viktig at en er klar over det, men en skal ikke la den spikeren stå der, hele tida, for da kommer en jo ikke videre. For jeg tror på at unger må også se det at det finnes håp, og at de gode minnene vil sitte igjen. Og at man da kan ta de frem.”

Gjennom kreativitet og engasjement kunne denne læreren formidle håp på veien videre. Det viste seg at flere av lærerne hadde virksomme og omsorgsfulle metoder for å hjelpe eleven videre i sin sorgprosess. Det kan være vanskelig å skape trygghet i tilværelsen når eleven opplever stor grad av utrygghet:

”De skal være trygge på det, at selv om mor eller far forsvinner eller dør, så er det ikke sagt at alle rundt de også dør. Det syns jeg har vært nesten det vanskeligste. For du kan ikke si til en åtte-niåring at tiden leger alle sår, for det nytter ikke. Og det at de skal få følelsen av at livet fortsetter, hver dag, en må ta en dag om gangen, og se at det går greit. Nå tar vi en dag, og så snakker vi sammen om noen dager og ser om ikke alt har vært bra. Og så har vi reflektert over det som har vært sammen med den som er borte, pluss det som kanskje skal bli fremover”.

Kontaktlæreren viste hvordan hun og eleven i fellesskap bandt fortiden sammen med nåtiden og fremtiden. Dette kan hjelpe eleven til å oppleve sammenheng og mening i livet.

En av informantene vektla hvordan barnet eller den unge kan trenge noen voksne å snakke med når de er usikre på hva den avdøde mamma eller pappa ville ment om fremtida, og de selv er i ferd med å planlegge videre skolegang:

”Så lenge du har et samvær med ungdommen, så tror jeg man skal bry seg om hvordan de har det. Men ikke hele tiden mase om går det greit? Men heller: Takler du dagen i dag, har du noe du gleder deg til i dag? For det synes jeg er litt viktig, ettersom tiden går, å trekke fram de positive tingene som er rundt deg. At det er ditt liv, du har fått noe du må bære med deg i en ryggsekk, men du har også så mange muligheter, og så mange gleder foran deg hvis du klarer å komme gjennom dette. Men det følger med deg. Og også det å få tid til å snakke sammen med noen om hva pappa hadde ønsket for meg, og hva skal jeg bli, hva ville han at jeg skulle gjøre, alle disse ubesvarte spørsmålene. Jeg tror det er en stor del av sorgprosessen.”

Elev og lærer er her sammen i en prosess, der det er plass til å snakke om hverdagshendelser og drømmer. I denne prosessen får eleven hjelp til å komme seg videre fremover, ved at lærer og elev kan snakke og tenke høyt både om det som har vært, det som er, og det som skal komme.

### **5.1.3 Mot**

Det er utfordrende å snakke med eleven om alvorlig sykdom eller død. Flere av lærerne ga uttrykk for at dette er et tema det ikke snakkes mye om på skolen, bortsett fra når det i henhold til læreplanen skal undervises i temaet.

Per Fugelli (2010) stiller spørsmål om døden er det siste tabu, og om det kan henge sammen med at vi ikke opplever den som naturlig. Han åpner for at dette kan ha med at vi i vår kultur skal prestere mest mulig. Vi frykter derfor svakhet, og når døden ansees som ekstremformen av svakhet, frykter vi dermed døden.

Noen av lærerne ga likevel uttrykk for at de klarer å snakke åpent med eleven om sykdom og død:

”Og da er det å tørre å spørre: Hva gjør vondt? Er det mamma, at hun aldri kommer tilbake? Det å tørre å sette ord på de vonde tingene. Det er med få unntak at elevene ikke liker at vi snakker om det, hvis vi er rolige og konkrete. For livet er jo sånn. Og å respektere de for det enkeltindividet de er, at den sorgen de har, er så vond, og hvis du ikke gråter, så skal ikke jeg syns at du er veldig rar. Guttene gråter mindre enn jentene når de er sammen med en fremmed voksen. Og om du som lærer er aldri så i tidsnød, så ikke vis det. Du kan for eksempel si at i dag har vi tid derfra og dit, men da har vi det bra innenfor der.”

Det kan oppleves vanskelig og fremmed å snakke med eleven om disse ømtålige temaene. Å klare å være i nuet, samtidig som andre oppgaver presser på, er en utfordring i seg selv. Det kreves da ekstra mye av den voksne å både ta i mot og dele elevens opplevelser, og å tolerere hans eller hennes følelser. En av lærerne gir en beskrivelse av hvor utfordrende dette kan være:

”Hvis du skal få en god samtale, så må du tørre å stå i det, du må tørre å ta imot snørr og tårer, du må tørre å si de tingene som kan være litt vonde, for å oppnå noe positivt hos eleven. Det er vondt å si: mammaen din er død, å bruke sånne ord, å snakke om død, ikke være redd for å snakke om tapet. Det tror jeg er veldig viktig. Det hjelper ikke å bare si at jeg vet at du har en sorg og at det er vondt å bære på, men det går nok bra, og vi skal hjelpe deg på skolen. Nei, vedkommende skal få uttrykke hva han eller hun føler, og skal få lov å uttrykke sine følelser. Da får du en dialog, og det er det som gjør godt.”

Det kreves mot av læreren når hun tør å sette egen frykt til side, slik at det kan skapes en åpen dialog med eleven. For at barnet eller den unge skal kunne oppleve å bli anerkjent for sine følelser og opplevelser, vil det være nødvendig å tørre å bli med inn i elevens opplevelsesverden.

#### **5.1.4 Den betydningsfulle voksne**

Å være kontaktlærer for en elev i sorg eller krise, er i utgangspunktet en krevende oppgave. Når eleven, i tillegg til å være i sorg, heller ikke mottar den støtten og daglige omsorgen han trenger, blir dette en ekstra utfordrende og ansvarstygende oppgave for læreren.

Når de nærmeste omsorgspersonene enten er borte begge to, eller at den ene eller begge ikke klarer å ta seg av de daglige omsorgsoppgavene for barnet, ser det ut til at kontaktlærerne påtar seg omsorgsfunksjoner som ellers ligger utenfor lærerjobben.

En av lærerne fortalte hvordan hun opplevde det, da en av hennes elever sto helt alene etter et plutselig dødsfall:

”Da jenta kom tilbake til skolen etter dødsfallet, var barnevernet inne i bildet. Hennes eneste kjente omsorgsperson var nå borte. Da følte jeg at det var min oppgave å snakke med henne. Hun hadde mange tanker og spørsmål, for eksempel: Hvem skal jeg bo hos? Er det noen som vil ha meg? Hvordan skal jeg ordne begravelsen? Det var tøft for meg som lærer å oppleve denne usikkerheten eleven hadde. Jeg følte at jeg, som lærer, var en av de viktigste voksenpersonene i hennes liv.”

Denne læreren fortalte at hun fant god støtte i sin nærmeste kollega i denne situasjonen. Når en lærer kastes inn i slike krevende situasjoner, er det nødvendig å sikre at hun får den nødvendige støtte og oppfølging på arbeidsplassen. Samtlige lærere ga uttrykk for at når de så det helt nødvendig å gå inn og ta en aktiv rolle for å hjelpe eleven til å takle den vanskelige hverdagen, da klarte de også å kommunisere dette til skolens administrasjon, slik at det faktisk lot seg gjøre, i første omgang over en kortere tidsperiode.

De barna som får slik omsorg av lærer, vil i en kriseperiode kunne ha god hjelp av denne støtten. Det å ha en god relasjon til minst én voksen, for eksempel forelder eller lærer, er en sentral beskyttelsesfaktor når barnet skal mestre vanskelige livssituasjoner (Kvello 2008).

Flere av hendelsene lærerne var mest opptatt av, var nettopp de der omsorgspersonene ikke taklet alle oppgavene: To barn hadde en alvorlig syk mor, som senere døde av sykdommen. De to elevene følte ikke at de fikk snakket med sin far om sorgen, og opplevde at de i tillegg til å miste sin mor, også opplevde å miste sin far. Læreren fortalte at disse barna fikk flere samtaler med henne gjennom et halvt år.

En elev spiste frokost på skolen, sammen med læreren, over lengre tid:

”Eleven og søsteren sliter veldig med skole, med struktur, med seg selv og med å få system på livet sitt. Fra eleven var seks år måtte de klare seg selv; de måtte stå opp selv, smøre maten sin, ta med niste og ordne alt dette alene. De måtte klare det, eller gå på skolen uten mat.”

En annen elev hadde to foreldre som begge var psykisk syke. Hun hadde stort behov for å snakke med læreren når moren var dårlig. Hun tok selv et voksenansvar, og var veldig bekymret for sin mor. Læreren avslutter historien slik: ”Hun tok det ansvaret som en håper at barn skal slippe å få.”

En elev som hadde to alvorlig psykisk syke foreldre, fikk selv somatiske symptomer etter å ha hatt for mye ansvar. Læreren formidlet hvordan hun opplevde dette, og hvilke utfordringer hun, som lærer, måtte takle:

”Da var det bare for meg å legge til rette, å ordne og styre, det gjør jeg gjerne. Men det er vanskelig, den biten, at hvis foreldrene er syke, hvordan skal du da få formidlet det? Hjertet blør for en del av de. Man håper at man får gjort en liten forskjell, at det ikke blir noen bitterhet når de vokser opp, at der burde læreren

ha tatt tak, eller der burde læreren ha gjort noe. For det er litt av angsten min, at det skal være noen rundt meg som lider, og at jeg ikke ser det. Jeg kikker godt etter de!”

Læreren så behov for å hjelpe barnet til å forstå det som foregikk hjemme, men var usikker på hvordan hun kunne formidle det. Da eleven ble utslitt på grunn av forholdene hjemme, så læreren at hun var nødt til å ta ansvar.

Pedagogens ansvarsbevissthet og syn på egen yrkesutførelse vil ha betydning for hvilke situasjoner som oppdages, og i hvilken grad hun selv går inn i situasjonen. Det ser ut til at læreren får, eller tar, en utvidet omsorgsrolle når det avdekkes at selv ikke de basale behovene til elevene ivaretas av de voksne hjemme. Disse situasjonene oppleves som ekstra utfordrende, og kommer i tillegg til lærerens øvrige funksjoner.

## **5.2 Skolen som arena**

Skolesystemet er et hierarkisk oppbygd system, med rektor som faglig ansvarlig ved den enkelte skole. Alt som foregår mellom kontaktlærer og eleven er avhengig av den konteksten de sammen befinner seg i. Selv om jeg i utgangspunktet har satt søkelyset på hvordan kontaktlærer er en viktig voksen person i elevens sorgprosess, blir det nødvendig å også rette oppmerksomheten på skolen som system, den arenaen eleven og kontaktlærer sammen befinner seg på. Gjennom mine samtaler med kontaktlærerne er kom det fram en rekke utfordringer som skolens administrasjon kan være med å påvirke.

### **5.2.1 Rolleavklaring, prioriteringer og sorg- og kriseplan**

I forhold til oppfølging av barn i sorg og krise oppga ingen av lærerne at deres rolle var tydelig avklart. En av dem svarte slik:



”Nei. Det føler jeg ikke er avklart. Min rolle er så stor som jeg ønsker at den skal bli, eller så liten, det er ingen som veileder meg på det. Det kan jeg gjøre akkurat som det passer; hvis jeg vil gjøre masse ut av det, så kan jeg det, og hvis en helst ikke vil gjøre noe, så er det greit.”

Denne læreren ga uttrykk for at det var opp til henne om hun skulle sette inn hjelpetiltak eller ikke, og at det uansett ville være ”greit” for skolens administrasjon. Hun lurte også på om alle lærere ville foreta seg noe, og om det som blir gjort, er tilfeldig.

Det kan se ut til at kontaktlæreren opplever at hennes rolle er klarere når det oppstår en alvorlig og plutselig krise:

”Samtidig så følte jeg jo sånn som i den situasjonen med den eleven at det var utenfor min rolle på et vis, for jeg er jo pedagog, jeg er jo ikke psykolog eller lignende, men jeg følte at der og da hadde jeg ikke noe valg, hvis jeg skulle hjelpe gutten.”

Denne læreren så det som helt nødvendig å sette inn hjelpetiltak, men ga uttrykk for at hun ikke var sikker på om oppfølgingen skulle ligge under hennes rolle som lærer.

Når en elev opplever en sorg som av omgivelsene ikke antas å skulle påvirke eleven i særlig grad, ser det ut til at lærers rolle blir mindre selvsagt:

”Det ville nok vært mindre klart i en mindre dramatisk situasjon. Ja, for jeg har jo vært oppe i en episode, der jeg hadde en elev som mistet bestefar under spesielle forhold. Det å følge opp den eleven var ikke like klart, for det var en bestefar. Men da var jeg ikke like klar ovenfor ledelsen, at jeg trengte tid.”

Når krisen er akutt, ser det ut til at læreren vet at det er hun som skal følge opp, og klarer å gjøre avtaler med skolens ledelse for å få tid til dette. Men det er mindre klart,

og ser ut til å være opp til den enkelte kontaktlærer å følge opp eleven hvis krisen ikke synes åpenbart dramatisk.

Det var bare en av lærerne som oppga at det å samtale med barn i sorg, i noen grad var prioritert på hennes arbeidsplass. De øvrige svarene på dette spørsmålet viser at det drøftes når det blir nødvendig, etter at noe har skjedd. Da blir det gjerne stort fokus på det, og alle blir oppdatert på planer og hvilken beredskap man egentlig har.

Om sorg og krise er et prioritert tema, er i stor grad avhengig av den enkelte lærer. To av dem uttaler:

”Det er ikke noe spesielt prioritert. Det tror jeg er avhengig av den enkelte som jobber her, og vi samtaler ikke om det med hverandre.” ”Vi har jo aldri snakket sånn, bortsett fra da vi var to kollegaer som opplevde dette nesten samtidig på samme trinn.”

Samtlige lærere ga uttrykk for at temaet om sorg og krise bør løftes frem i skolen. En av dem følte seg lite forberedt da hun fikk oppleve et plutselig dødsfall hos en av foreldrene til hennes elev:

”Det har jo ikke vært veldig prioritert, tidligere. Men da vi opplevde den saken med den eleven så ble det i aller høyeste grad prioritert. Og på grunn av den saken så har vi funnet ut at det er mye vi ikke kan. Så vi ønsker jo som skole å bli bedre rustet, for dette kan jo skje igjen, på en eller annen måte, sånn at vi ønsker virkelig å stå bedre rustet neste gang.”

Temaet sorg og krise blir nedprioritert når det til stadighet dukker opp andre oppgaver som skal prioriteres:

”Men det er jo det å få det på dagsorden i skolen, for vi merker jo at det blir mer og mer tredd over oss, mer og mer vi må rekke, mer og mer som er pålagt. Og da blir det som vi kunne ha brukt tid på, sånn som sorg- og krisearbeid skjøvet litt til sides, helt til vi opplever ei krise. Da kommer det fram. Og så er det lite grann, og så er det noe annet som er viktigere. Sånn er min erfaring i skolen. Men jeg ser jo at dette er en del av min hverdag som lærer, som jeg kommer til å møte flere ganger, og det å stå rustet, da.”

Det er liten tvil om at det er svært krevende for den enkelte kontaktlærer å skulle holde seg oppdatert på alt som til enhver tid skjer i skolen. Gjennom samtalene kom det fram at dersom et samlet personale skal opp-prioritere et tema, må dette tilrettelegges fra skolens administrasjon og ledelse.

I intervjuene var det bare en lærer som oppga at sorg- og kriseplanen på skolen ble gjennomgått hvert år, og at dette var et prioritert tema på hennes arbeidsplass:

” Vi har fått et veilederhefte på skolen: hva gjør vi ved vår skole ved dødsfall? Det handler om kollegaer og elever som mister nære. Og der står alt veldig greit. Vi har laget det selv. Det er blitt jobbet en del med sorgarbeid de siste årene. Alle skoler er egentlig pålagt å ha et sånt hefte, så alle vet hva som skal gjøres. Og da faller det veldig mye på kontaktlærer, sosiallærer og rektor. ”

De øvrige lærerne ga alle uttrykk for at det fins en sorg- og kriseplan, men den var ikke oppdatert på flere år, og det var få som visste hva den inneholdt, eller hvor den var plassert:

”Det henvises til noen planer, men når du kommer ny til et sted, så blir du ikke presentert for de planene. Trenger du de planene, så må du spørre etter de; hvor står de? Og da er det sjelden noen som vet det. Så der må man ta tak.”

Sorg- og kriseplanen ser ikke ut til å være det første man blir kjent med som nyansatt på en skole. Ved jevnlig oppdateringer av planen, vil flere kunne bli kjent med innholdet, og hvor de er plassert:

”Vi har tiltaksplaner for mye forskjellig, og deriblant sorg- og kriser, men vi kan den jo ikke. Den er i en perm, og noen vet hvor permen står. Ikke alle.”

På noen skoler ser det ut til å være lenge mellom gjennomgang og oppdateringer av planen:

”Vi er jo pålagt å ha det. Og holde det friskt i minne i kollegiet, det skal jo tas opp hvert år, men det er ikke blitt gjort, i hvert fall de siste fem årene, meg bekjent. Det er ikke bra nok.”

Ut fra disse uttalelsene kan det se ut som om oppdatering av sorg- og kriseplan blir lavt prioritert på noen skoler.

Med unntak av den yngste av informantene, som oppgir å ha hatt en kort forelesning om sorg og kriser ved grunnutdanningen, oppgir de resterende seks informantene at de ikke har lært noe om dette i sin grunnutdanning. Av disse seks oppgir to kontaktlærere at de kun har fått denne kunnskapen gjennom livserfaring, en oppgir at det er gjennom kurs og livserfaring, en svarer at det er gjennom kurs, litteratur og praksis. En av lærerne har fått sin kunnskap om sorg og kriser fra etterutdanning og praksis, mens den siste svarer at hun har fått denne kunnskapen gjennom etterutdanning, kursing og praksis.

Jeg var interessert i å finne ut hva læreren selv mener hun trenger av mer kunnskap, slik at hun selv kan føle seg tryggere, og eleven få en enda bedre hjelp.

### **5.2.2 Behov for kunnskap, veiledning, og praktisk tilrettelegging**

En god samtale er avhengig av at deltakerne føler seg trygge. For at pedagogen skal kunne føle seg trygg i samtalen, må hun vite at hennes kunnskap er ”god nok”. Hvorvidt

hun føler seg trygg på egen kunnskap, vil blant annet være avhengig av om kunnskapen er oppdatert, om hun er bevisst på og har erfaring i å bruke den, og hvilken støtte og tilbakemelding hun får på egen arbeidsplass.

I forhold til å møte barn i sorg og krise, beskriver en av lærerne sitt behov slik:

”For det første så kunne jeg tenke meg kursing i hvordan samtale med barn i sorg, eller barn som har det vanskelig, for å kunne være en støtte og veileder for de, for det føler jeg ikke at jeg kan nok om. Og det at skolen jevnlig tok opp beredskapsplanen og var tydelig på saksgang hvis ting skjer; hva gjør vi, hvem skal vi kontakte og at det var klare rutiner på det”.

Det kommer frem at noen av lærerne har behov for mer kunnskap om hvordan man snakker med barn, hvordan man kan komme inn på de, hvordan sette de i gang, og hvilke tegn man skal se etter når det ikke går så bra.

Andre lærere har behov for å få veiledning av en fagperson når de er i situasjoner som er vanskelige å takle, for å selv få en trygghet som kan videreformidles til eleven. En lærer uttrykte sine behov slik:

”En burde funnet plass til at det kom noen en gang i året og løftet temaet opp, syns jeg nok. Det kunne bare vært i kollegiet i felles tid. Men det som jeg føler det mangler aller mest av, det er bevisstgjøringen blant kollegiet, at det faktisk er en del barn som går med stor sorg. Og mange barn skjuler det godt. Det er veldig mye som er skjult for oss; det er veldig mange barn som lever i hjem med psykisk syke foreldre, og det ser vi jo ikke.”

Noen av lærerne formidlet at de har behov for intern støtte på skolen, med veiledning og drøfting av reelle situasjoner, og oppdatering av kunnskap. En av lærerne foreslo følgende:

”Og det å ha litteratur; nå får alle sammen i oppdrag å lese den boka i løpet av semesteret, om dette temaet. Vi hadde en sånn kollegabasert veiledning som utviklingsarbeid for noen år siden, og da fikk vi bøker, og vi fikk tid til å sette oss inn i dette. Du må liksom få gjort det i arbeidstida di, for å få full uttelling.”

En av pedagogene mente at det er best å lære av en som er interessert i temaet, noen som har kunnskap, noen som kan det med å snakke med barn om vanskelige ting, men fremhevet også verdien i å ha en god kollega:

”Jeg liker den personlige veiledningen, det var jo masse ting jeg lurte på da jeg var oppe i dette. Hvem kan jeg spørre? Og jeg hadde kollegaen min, vi har jobbet sammen i mange år, og snakket mye med han om det, og samtidig så snakket jeg med kommunens psykolog som var inne i saken p.g.a. at den var så spesiell. Men det å ha en kollega på arbeidsplassen din, som du er fortrolig med, og som du kan lufte tanker med, og si at dette synes jeg er helt forferdelig vanskelig. Det er godt.”

I tillegg til at kvaliteten på relasjonen og væremåter i kommunikasjonen er av betydning, kommer ytre forhold som tid og rom til å påvirke hvordan kommunikasjonen oppleves. For å få gode vilkår under en samtale med eleven, er det viktig å sette av tid og at det finnes en egnet plass der samtalen kan foregå.

En av kontaktlærerne ga følgende uttrykk for behovet for gode, ytre rammer:

”Da jeg opplevde dette, så bare en sånn praktisk ting som at: hvor kan vi sitte i fred? For en må ha litt fred rundt seg. Og det var ingen steder. Vi ble sittende på personalrommet, spiserommet til lærerne; ugunstig. Så da tenker jeg praktisk.

Jeg må ha et sted der vi kan trekke oss tilbake, jeg må ha tid, og jeg må ha nødvendig kunnskap til å snakke med den eleven det gjelder. ”

En av de andre lærerne var opptatt av tid; å få tid, ta seg tid, å finne tid. Hun mente at dette er noe som må løftes opp, at dette må sette på dagsorden fra administrasjonens side.

Alle informantene var opptatt av å ha tid, og et sted der man kan sitte uforstyrret sammen med eleven. Flere mente at når krisen er stor nok, og de selv klarer å formidle sitt budskap om alvoret til administrasjonen, så blir det tilrettelagt i forhold til tid, men at dette var mindre selvsagt hvis krisen ikke ble ansett som like stor.

### **5.2.3 Kontaktlærers tanker om behov for endringer**

En av lærerne, som hadde mange erfaringer med barn i sorg og krise, uttrykte sitt ønske om forandring slik:

” Jeg skulle ønske det var en politikk her på huset som alle kjente til, det blir veldig klart for meg, nå når du spør, at man hadde tid og anledning og et system på det, gjerne at de som har de og kjenner de best, kan ta eleven, og at sosiallærer kan gå inn og ta klassen, eller man kan få det til på et annet vis. Og hvis du føler at du ikke strekker til, eller av en annen grunn; det kan jo være at det er en lærer som ikke ønsker å ha dette, de kan jo ha mer enn nok hjemme selv. Så at de da bruker helsesøster eller en annen person. Det gjør jeg automatisk nå, men jeg vet ikke om alle gjør det. Har det noe med at jeg har vært så lenge i gamet nå, at en bare gjør det? Men jeg har aldri hørt at vi har en felles måte, eller har diskutert det: Hva gjør vi? Men samtidig så vil jeg si at vi gjør noe, når vi ser det. Og det er jo en god ting, at du handler.”

Hun etterlyser et system, en felles måte som alle kjenner til, og en diskusjon om hva som bør gjøres når barn opplever sorg eller krise.

Det var bare en lærer som fortalte at temaet sorg og krise var prioritert på hennes skole, og at kriseplanen ble oppgradert hvert år. På den skolen var det satt av forholdsvis mye ressurser til sosiallærer, som også ble benyttet som en ressursperson på dette området. Hun ga uttrykk for at rektors holdning til temaet sorg og krise er en vesentlig faktor for at dette arbeidet skal lykkes:

”Du er avhengig av å ha en rektor som ser verdien av det. Det er kanskje det aller viktigste. Og vi har en flott rektor som verdsetter det som gjøres, i alle fall er det det han formidler.”

### **5.3 Oppsummering av funn**

Ved oppsummering av funn, presenteres de her under tre overskrifter:

Utfordringer i den vanskelige samtalen, Kontekstavhengige utfordringer med skolen som arena og Kontaktlærers behov for kunnskap, veiledning og tilrettelegging.

#### **5.3.1 Utfordringer i den vanskelige samtalen**

Kontaktlærerne ga selv uttrykk for følgende utfordringer ved å samtale med barn i sorg og krise::

- Å vite hva som skal sies og gjøres, og hvor lenge eleven skal følges opp og ha ekstra oppmerksomhet.
- Å ha mot til å snakke om det vanskeligste, og å stå i stillheten og tåle elevens følelser.
- Å vite hvordan skape trygghet for eleven, og hjelpe eleven til å kunne se fremover.



- Å være sikker i forhold til egen kunnskap om barn og sorg, og å ha tillit til at det som gjøres, er riktig.

I tillegg til de utfordringer lærerne selv ga klart uttrykk for, kom det gjennom alle samtalene fram at det var enkelte elever som berørte læreren mer enn andre, og som de også viste stor omsorg. Ved å analysere intervjuene, og finne fellestrekk, kom jeg frem til følgende funn:

Kontaktlæreren opplever å få en ekstra utfordrende og ansvarstyngende oppgave i forhold til eleven når de nærmeste omsorgspersonene enten er borte begge to, eller når den ene eller begge ikke klarer å ta seg av de daglige omsorgsoppgavene for barnet. Ut fra dette, har jeg lagt til følgende funn:

- Å støtte eleven, når omsorgsoppgavene ikke blir ivaretatt av elevens omsorgspersoner.

### **5.3.2 Kontekstavhengige utfordringer med skolen som arena**

Kontaktlærer opplevde mange utfordringer utover de som direkte handlet om samtalen og relasjonen til eleven. Utfordringene som vises her, er alle forhold som kan påvirkes av skolens administrasjon:

- Lav prioritering av temaet sorg og krise på skolen
- Uklare rolle- og ansvarsavklaring i situasjonen
- Det forelå for lite informasjon om elevens situasjon
- Manglende planlegging av praktisk tilrettelegging; som tid og rom
- En lite oppdatert og oppegående sorg og kriseplan
- Behov for kunnskapsoppdatering og veiledning

### **5.3.3 Kontaktlærers behov for kunnskap, veiledning og tilrettelegging**

- Mer kunnskap om hvordan man snakker med barn, hvordan man kan komme inn på de og starte en samtale, og hvilke tegn man skal se etter når det ikke går så bra.
- Intern støtte på skolen, med veiledning og drøfting med gode kollegaer, og veiledning av en fagperson ved vanskelige situasjoner.
- At temaet sorg og krise løftes opp; bevisstgjøring blant kollegiet, og oppdatering av kunnskap som utviklingsarbeid.
- Tilrettelegging av ytre forhold som tid og rom.

## **6.0 DRØFTING AV FUNN**

Etter å ha gjennomført samtalene med de syv informantene, analysert og oppsummert funnene, sitter jeg igjen med stor respekt for den jobben kontaktlærerne gjør når de møter eleven i sorg og krise. Jeg har i denne studien ønsket å finne ut hvilke utfordringer kontaktlæreren selv møter i dette arbeidet, og hva hun mener å trenge for at møtet med eleven skal oppleves så trygt og meningsfylt som mulig, både for lærer og elev.

Gjennom samtalene i intervjusituasjonen opplevde jeg at lærerne var åpne og ærlige både i forhold til det de selv synes de takler bra, og de utfordringer de opplever som vanskelige. Gjennom analysen og strukturering av funnene, fant jeg at noen utfordringer var mer gjennomgående i samtalene enn andre. Jeg skal på ingen måte hevde at mine funn er uttømmende for de utfordringer lærerne opplever, men har her forsøkt å ivareta de mest fremtredende utfordringer kontaktlærerne presenterte for meg i våre samtaler.

## 6. 1 Den vanskelige samtalen

Å skulle snakke med et barn eller en ungdom om noe så vanskelig som alvorlig sykdom eller død hos en av elevens nærmeste, oppleves krevende for de fleste. De utfordringene kontaktlærerne opplevde i samtalen med eleven i sorg og krise omhandlet usikkerhet, å skulle formidle håp, å ha mot til å stå i situasjonen og grensen mot omsorgsoppgaver når det var behov for det.

### 6.1.1 Usikkerhet

I en travel skolehverdag er det ikke enkelt å legge til rette for gode samtaler. Den usikkerheten lærerne formidlet handlet om forskjellige typer usikkerhet. Hvilken *relasjon* lærer og elev har på forhånd, vil selvsagt ha avgjørende betydning for hvordan kontaktlæreren opplever sin usikkerhet. Hvis læreren er usikker på sin *rolle* i denne situasjonen, vil det kunne medvirke på hennes opplevelse. Hvis lærers *kunnskap* om sorg og kriser ikke oppleves som oppdatert, kan dette være med på å prege situasjonen. Dersom kontaktlærer ikke har hatt mye *erfaring* med samtaler med barn, spesielt i forhold til vanskelige tema, kan dette også gi seg utslag i opplevelse av usikkerhet.

- Kontaktlærerne var usikre på hva de skal si og gjøre når de skal forholde seg til barnet som er i sorg.
- Hva gjør vi hvis barnet ikke ønsker å snakke?
- Hva gjør vi hvis barnet ikke klarer å sette ord på hva det føler?
- Kan vi stille ledende spørsmål?

Det kan synes som om usikkerheten lærerne uttrykker gjennom disse spørsmålene, bunner i usikkerhet i forhold til om det de faktisk gjør, er riktig? Kan dette igjen komme av at temaet sorg og krise er lite prioritert på skolen, og at det fins få arenaer for å diskutere nettopp slike spørsmål?

Å vite hvordan vi best skal snakke med barn, er ikke enkelt. Men noen har mange års erfaring i å beskjeftige seg med nettopp dette, og har skrevet flere bøker om emnet. Her siteres Raundalen og Schultz (2008):

”Det er en utfordring å lytte så barn snakker, og å snakke så barn lytter. Dersom du snakker som et leksikon når barnet bringer fram et vanskelig tema, ser barna seg om etter døren. Det samme gjør de dersom du bare sitter der stum og lytter. Da tør de ikke å snakke med deg. Det gjelder å finne balansen slik at man ikke blir underaktiv og samtalen dør ut, ei heller overaktiv for da slukner barnets oppmerksomhet. Når vi skal snakke med barn, hjelper det å tenke på at vi er skapt med en munn og to ører. Det betyr at vi skal lytte dobbelt så lenge som vi snakker.”

Raundalen og Schultz (2008) beskriver videre hvordan man kan starte en vanskelig samtale: Innledningen består av to deler, først en forklaring på hvorfor du vil snakke med barnet om dette, etterfulgt av en introduksjon til temaet. Det er den voksne som har ansvaret for kvaliteten i kontakten og kommunikasjonen.

I denne kommunikasjonen må den voksne ha bevissthet om de grunnleggende perspektivene i samværet. egenperspektivet, andreperspektivet, det intersubjektive opplevelsesfellesskapet og samhandlingsperspektivet (Røkenes og Hanssen, 2006). Kontaktlæreren må være bevisst sin egen forforståelse, og samtidig forholde seg til elevens opplevelser. Gjennom å dele opplevelser, kan det oppstå et opplevelsesfellesskap. For å kunne forstå det som skjer i samhandlingen med eleven, må læreren ta et metaperspektiv.

Vi trenger å bli sett, forstått og akseptert av den andre. Anerkjennelse bygger på et subjekt-subjektsyn, noe som er vesentlig i ”den gode dialogen” (Schibbye, 2004). En anerkjennende tilnærming legger vekt på å legitimere og akseptere barnets følelser, opplevelser og intensjoner i situasjonen, noe som gjør det lettere for barnet å kunne

utforske seg selv. Væremåter i en anerkjennende kommunikasjon kan sies å være: forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse og lytting (Kinge, 2006).

Selv om en elev ikke sier så mye, kan en kontaktlærer bekrefte det hun registrerer hos eleven, og formidle at hun ser og forstår. Lytting handler ikke bare om ordene, men også å lytte til intensjonene og følelsene som ligger bak. Det innebærer å våge å være stille, og å vente. Når et barn ikke ønsker å snakke, kan dette komme av at han benytter seg av forsvarsmekanismer som benekting og undertrykkelse av egne følelsesmessige reaksjoner (Dyregrov, 2000). Det behøver ikke å være ensbetydende med at eleven vil være i fred! I følge Dyregrov, K (2006), ønsket de unge nye tilbud om hjelp, selv om de hadde avslått dette.

Forståelse av barnet og den unges emosjonelle og kognitive utvikling vil kunne aktivere kontaktlærers mulighet til å finne ut hvordan man best kan kommunisere om døden med den enkelte eleven (Patterson, 2010).

Det er vanskelig å vite om det man sier og gjør i en slik samtale, er riktig eller ikke. Øvreeide (2005) viser hvordan man sammen med barnet kan oppnå felles oppmerksomhet utenfor barnet, men innenfor relasjonen, gjennom det som kalles triangulering. Det handler om at lærer og elev har oppmerksomheten på et felles punkt, som hverken er lærer eller elev, men et tredje, felles oppmerksomhetsfokus. Dette kan for eksempel gjøres ved skriving av en historie, sammen med barnet. Ved at lærer og elev sammen forfatter en liten historie, kan det gi læreren en bedre anledning til å lytte, og å ta det eleven sier, på alvor. Samtidig kan dette gjøre situasjonen enklere for eleven, ved at det ikke fokuseres på ham eller henne, men på historien.

Lærerne ga uttrykk for at når de følte seg trygge, hadde de gode samtaler med elevene. Da handlet de også på en hensiktsmessig måte. Dette understøttes i det som Støvern (2009) fant i sin undersøkelse, at en god samtale er avhengig av hvordan læreren klarer

å legge til rette for intersubjektivitet mellom seg selv og eleven. Hun fant også at det kan være nødvendig med kompetanseheving hos lærerne, slik at de føler seg trygge i situasjonen.

Hos en dyktig fagperson er, i følge Røkenes og Hanssen (2006), handlingskompetanse og relasjonskompetanse flettet sammen i en helhet. Samhandlingen med andre bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse. Men det er også nødvendig å være handlekraftig ved behov. Når relasjonen oppleves trygg, er det lettere å forstå den andre, noe som medfører at det er større sannsynlighet for at man kan handle på en hensiktsmessig måte.

I samtalene med kontaktlærerne ga de også uttrykk for at de var usikre på hvor lenge eleven skulle følges opp. Eriksen (2006) fant i sin studie at lærerne viste trygghet i møte med det sørgende barnet tidlig i sorgprosessen, men at de på lengre sikt viste usikkerhet i forhold til videre oppfølging. Hvis vi ser disse erfaringene i forhold til hva de unge selv opplever (Dyregrov, K. 2006), at ”ettersom tiden gikk, økte problemene, i takt med at omverdenen gradvis glemte det som hadde skjedd”, blir disse funnene bekymringsverdige. Kanskje kan større fokus på temaet sorg og krise, og kompetanseheving, være med på å gi lærerne større sikkerhet i forhold til dette spørsmålet?

### **6.1.2 Formidling av håp**

For å oppleve trygghet er vi avhengig av å ha en formening om at tilværelsen er forutsigbar, i alle fall en viss tid fremover. Barn som opplever å miste noen i død, vil miste sin tiltro til at verden er beregnelig og forutsigbar. Når livet er blitt snudd opp ned, og det man ikke trodde kunne hende, likevel har hendt, da er det vanskelig å beholde troen på at ”her er det trygt å være”.

Barn har behov for hjelp til å bearbeide vonde opplevelser. Når barnet får hjelp til å sette navn på det de opplever, og hjelp til å bære smerten, får de hjelp til å forstå det som har skjedd og som skjer, og til å godta sine motstridende følelser som knyttes til opplevelsen (Killén, 2000).

Når barn opplever at tryggheten forsvinner kan dette føre til at de føler seg truet, og bruker mye energi på å forsøke å forstå verden rundt seg. Dette trenger de hjelp til. Når verden virker lite forutsigbar, trenger barnet hjelp til å gjenvinne opplevelsen av kontinuitet og sammenheng i livet (Killén, 2000). Killén viser til hvordan arbeid med en "livsbok" kan hjelpe barnet til å forstå og holde fast i historien om sitt liv. Livsboken er historien om barnets liv; en voksen hjelper barnet med denne. Gjennom tegninger, bilder og tekst fra fortid, nåtid og fremtid, kan dette hjelpe barnet til å finne sammenheng i livet. Samtidig kan det være med å bearbeide opplevelser barnet har skjøvet vekk, og å sørge over tap av mennesker som er forsvunnet ut av livet.

Den ene læreren fortalte hvordan hun, sammen med eleven, la vekt på at livet fortsetter. Hun formidlet at de tok en dag om gangen, og så møttes de igjen og reflekterte over det som hadde vært, og det som skulle skje fremover.

Slike fremgangsmåter kan være med på å gjenskape opplevelse av tillit til at ens indre og ytre verden er forutsigbar, og at det er sannsynlighet for at det fortsatt kan gå bra. Denne opplevde sammenhengen er kjernen i opplevelsen av å ha en tilfredsstillende mental helse (Raundalen og Schultz, 2006).

### **6.1.3 Mot**

Det er sikkert flere årsaker til at det oppleves krevende å møte barnets smerte; Raundalen og Schultz (2006) hevder at kunnskap gir vilje og mot til å gå inn i barns sorg og krise.

Problemet med å snakke med barn om vanskelige ting er som regel den voksnes problem, og ikke barnets (Killén 2000). Det har vært vanlig å si at ”av hensyn til barnet, så snakker vi ikke om det”. Killén hevder at den vi da egentlig har tatt hensyn til, er oss selv, noe som har medført at mange barns problem er blitt forbigått i taushet.

Kan utfordringen som ligger i å tørre å kjenne på barnets smerte og å tørre å sette ord på både sykdom og død, handle om at dette setter krav til at den voksne selv har mot til å kjenne på egen usikkerhet, på egen smerte, redsel og savn? Dette er følelser vi alle har, men som vi i liten grad er oss bevisst i hverdagen. Da kan det bli ekstra tøft å skulle være den profesjonelle som møter disse følelsene hos eleven. Den kontaktlæreren som utfordrer seg selv på dette vil også kunne trenge oppfølging og støtte i forhold til sine egne prosesser.

Ottesen (2000) beskriver hvordan underbevisstheten samler alt det som bevisstheten ikke orker å huske, og gemmer det som er vanskelig og smertefullt å huske. Det er et instinktivt vern om sjelefreden; sinnet skyver ut i mørket alt som det fornemmer vil true likevekten. Det er et vern som ingen greier seg uten; det er ren overlevelse.

Kanskje er det nettopp derfor kontaktlærer opplevde det som tøft og vanskelig å gå inn i disse smertefulle situasjonene? Det å utsette seg for å fornemme deler av det som befinner seg i egen underbevissthet, kan oppleves som utfordrende og krevende for enhver.

#### **6.1.4 Den betydningsfulle voksne**

Gjennom å lytte til og analysere samtaler med alle lærerne, slo det meg at det var en sammenheng mellom noen av de historiene de forskjellige informantene fortalte om. Dette var historier om elever som av forskjellige årsaker ikke fikk den hjelp og støtte de trengte hos sine nærmeste omsorgspersoner. Det var barn av psykisk syke, barn der den ene foreldren var alvorlig syk og den andre ikke klarte omsorgsoppgavene, og barn som



for en periode nærmest sto helt alene i denne verden. Fellesnevneren for disse historiene var at kontaktlæreren opplevde et spesielt ansvar for denne eller de elevene. Jeg kom da frem til at lærerne i alle disse fortellingene faktisk var en svært betydningsfull voksen for dette barnet.

Barn som har gode omsorgsmiljø og livsbetingelser rundt seg, kan komme gjennom traumatiske opplevelser uten å få langvarige post-traumatiske problemer (Dyregrov, 2000) Tidligere forskning av Brody et al. (2002) og Rosenfeld et al. (1997) omtales av Kvellø (2008), som beskriver at studier av personer som har kommet seg gjennom stressomme tider på en god måte, alle har det til felles at de har hatt en god relasjon til minst en annen person utenfor familien.

Dyregrov, K. (2006) viste at det hadde stor betydning for mange av de unge etterlatte at de hadde god og regelmessig kontakt med en voksen på skolen.

Når en kontaktlærer kommer i en situasjon der hun selv opplever å bli en svært viktig del av elevens liv, kan dette etter en tid bli en stor belastning for læreren. Hva kan da gjøres, for at læreren ikke blir sittende alene med dette ansvaret? Fins det gode støtteapparat på arbeidsplassen, slik at hun kan få hjelp til å avgrense egen rolle, og noen å dele ansvaret med?

#### **6.1.5 Reflekterende spørsmål etter drøfting av den vanskelige samtalen:**

Hvordan kan man møte de utfordringene kontaktlæreren opplever i den vanskelige samtalen?

Kan mer kunnskap om hvordan man snakker med barn, hvordan man kan starte en samtale, og hvilke tegn man skal se etter når det ikke går så bra, medføre større trygghet for læreren?

Kan bedre intern støtte på skolen, med veiledning og drøfting av vanskelige situasjoner, være med på å trygge læreren, slik at usikkerheten blir mindre?

Kan intern eller ekstern oppdatering og veiledning for hele personalet ved skolen styrke beredskapen og tryggheten i møte elever i sorg og krise?

## **6.2 Skolen som arena**

Den oppdaterte skole har, i følge Raundalen og Schultz (2006), de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige i planleggingen av hvordan kriserammede elever skal få nødvendig psykososial støtte, slik at skolen blir en bedre læringsarena.

En våken og proaktiv skole beskrives av Raundalen og Schultz (2006) som en skole der pedagogene oppsøker barna og elevene som lever i de ”skjulte krisene”.

Medmenneskelighet og barmhjertighet, samt bevissthet om ettervirkningen av krisene hos lærerne, vil kunne ha stor betydning for hvordan de rammede barna takler de utfordringer og krav som stilles til de på skolen.

Bare en av lærerne jeg snakket med uttalte at sorg og krise var et prioritert tema på hennes arbeidsplass. De andre opplevde ikke dette som et prioritert tema på arbeidsplassen, men var selv opptatt av emnet. De var også opptatt av at de elevene som trenger det, må få den hjelp og støtte de trenger, når de er i sorg og krise.

Jennom samtalene kom det fram at det kunne være mer eller mindre opp til hver enkelt av lærerne hvordan de forholdt seg til temaet, og det var usikkerhet omkring hva som skjedde hvis en lærer ikke prioriterte å følge opp en elev i sorg.

I følge Dyregrov, K (2006) opplevde de unge selv at ulike lærere på samme skole hadde ulik praksis med hensyn til ivaretagelse av den samme eleven.

Hvis lærers ansvar og rolle er uklar i disse situasjonene, kan det da medføre at oppfølgingen av eleven i sorg og krise kan bli mer eller mindre tilfeldig og avhengig av individuell praksis hos den enkelte kontaktlærer? Kan det også skje at manglende samhandling på arbeidsplassen, kan medføre at ulike lærere har forskjellig praksis i forhold til oppfølging av eleven?

Når krisen opplevdes som prekær og det var åpenbart at eleven trengte hjelp, visste kontaktlæreren at hun måtte handle. I andre, mindre prekære situasjoner, var kontaktlærers funksjon mindre opplagt.

Lærerne trenger informasjon om elevens situasjon, for å kunne handle. I samtalene med kontaktlærerne kom det fram at for å kunne gi den enkelte elev den støtten han eller hun trenger, trenger de mer informasjon om eleven.

Raundalen og Schultz (2006) foreslår at skolen skal skaffe seg kunnskaper om barns vanskelige livssituasjon, og at dette kan gjøres ved en direkte henvendelse til alle foresatte i form av et brev. Brevet bør forklare at skolen, som har som hovedoppgave å tilrettelegge for læring i et trygt og motiverende miljø, kan komme elevene bedre i møte når de kjenner til at elevene eventuelt sliter på grunn av krisepregede forhold hjemme.

Det kan allerede finnes en del informasjon om eleven og hans eller hennes situasjon, i skolesystemet. Men hvordan ivaretas overlevering av opplysninger når eleven for eksempel bytter kontaktlærer? Sikrer systemet overføring av nødvendig informasjon, internt på skolen?

I tillegg til at lærerne oppga at de trengte mer informasjon om elevens situasjon, var de også opptatt av ytre rammer, som tid og et avskjermet sted å være. Ytre tilrettelegging er vesentlig når mennesker opplever å være i vanskelige livssituasjoner.

Praktisk tilrettelegging av samtalen, slik at man er skjermet fra innsyn, lyd og andre forstyrrelser, og dermed kan snakke uforstyrret, er helt avgjørende i personlige samtaler. Øvreeide (2005) beskriver hvordan instanser som har med barnespørsmål å gjøre, bør ha et mottakelsesrom. Det bør være utstyrt med barnetegninger og aktivitetsmateriell, og ha et bord som gjør at den voksne og barnet kan sitte skrått ovenfor hverandre. Dette for at de aktiviteter de deler, lettere kan følges av begge (ved triangulering), og at barnet ikke er nødt til å stirre inn i den voksnes ansikt når han eller hun løfter blikket.

En skole beskjeftiger seg i høy grad med barne- og ungdomsspørsmål, men settes det av hyggelige, avskjermede rom som kan benyttes til de fortrolige samtalene?

Å ha tid til å gjennomføre samtalen er vesentlig for at den skal kunne oppleves som trygg og anerkjennende. Det kan oppleves sårende og smertefullt å måtte gjenta vanskelige tema fordi man blir forstyrret. Som en av informantene uttrykte det: ”Du må ha tid, og hvis du ikke har det, så må du ikke vise det.”

Tid er som kjent mangelvare i skolen, men kan man omprioritere på de ressursene som fins, slik at kontaktlærer kan frigjøres til den eleven som har sterkt behov for samtaler, selv om krisen ikke ansees som øyeblikkelig hjelp?

Ved krisehåndtering er det viktig å vite og å være trygg på hvordan man skal opptre. I følge Raundalen og Schultz (2006) ønsker pedagoger kunnskap om barn og ungdom i krise, men synes å mangle kunnskapen, tryggheten og rammene. Dette stemmer godt overens med de utfordringene kontaktlærerne ga uttrykk for i denne studien. Det første

steget for å bedre dette er, i følge Raundalen og Schultz, å ha en beredskapsstrategi for pedagogisk krisehåndtering.

Kunnskap om sorg og krise påvirker vår måte å være på (ibid). I samtaler med kontaktlærerne var alle opptatt av at de ønsket mer kunnskap om barn i sorg og krise, og at de også ønsket at temaet ble snakket om og jevnlig diskutert i kollegiet. Det var også ønske om oppdatering gjennom å studere litteratur om temaet, samt intern og ekstern veiledning.

Tidligere studier viser samme tendens som funnene i dette studiet. Svensson (2009) fant at de pedagogene hun intervjuet, ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om sorg. Lærerne Eriksen (2006) snakket med, hadde stort sett sin kunnskap fra egen livserfaring, og få hadde slik kunnskap fra egen lærerutdanning. Støvern (2009) fant at lærerne ønsket å utvikle sin ferdigheter i kommunikasjon, og at de trengte kompetanseutvikling for å føle seg trygge i situasjonen.

Seks av de syv lærerne jeg snakket med, fortalte at de har en sorg og kriseplan på skolen, men at den ikke blir oppdatert jevnlig, og at flere av de ansatte ikke kjenner innholdet eller vet hvor den befinner seg. Ut fra disse opplysningene kan det stilles spørsmål ved om disse skolene har en reell beredskapsstrategi for pedagogisk krisehåndtering.

Den eneste pedagogen som fortalte at temaet sorg og krise var prioritert på hennes skole, fortalte at kriseplanen ble gjennomgått hvert år. Dermed hadde de ansatte også muligheter for å vite hva de skal gjøre under en krise. På samme skole var det satt av ressurser til sosiallærer, som ble benyttet som en ressursperson på dette området.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ga i Rundskriv (2008) om ”Lokale planer for håndtering av kriser” en oppfordring:

”.....det utarbeides en plan på den enkelte skole for håndteringen av krise- og sorgarbeidet. Planen bør utarbeides i samråd med personalet ved skolen og aktuelle samarbeidspartnere i lokalsamfunnet slik at alle kjenner til hvordan man vil gå frem hvis en krisesituasjon oppstår.”

Skolene hadde, i følge kontaktlærerne i denne studien, utarbeidet planer for sorg- og krisearbeidet. Men det kan synes som om dette *ikke* hadde medført at alle kjente til hvordan man skulle gå frem når det oppsto en krise.

En sorg- og kriseplan bør, I følge Raundalen og Schultz (2006, s. 196), kan en sorg- og kriseplan blant annet inneholde:

”Fordeling av ansvar og oppgaver i personalet, Handling på skole, klasse, elev- og medarbeidernivå, Rutiner for bearbeidelse og oppfølging av akutte hendelser både for elever og ansatte, Krisehåndtering på tre nivåer: den umiddelbare håndteringen, tiltak for de etterfølgende dagene, og tiltak for langsiktig oppfølging, Rutiner for oppdatering og kvalitetssikring av beredskapsplanen gjennom evaluering, og rutiner for øvelser, Strategier for bekjentgjøring av planens innhold for ansatte og nyansatte”.

### **6.2.1 Oppsummering skolen som arena**

Som tidligere vist møtte lærerne en rekke utfordringer som ikke direkte omhandlet møtet mellom lærer og elev, men som var mer kontekstavhengige. Hvis man ønsker å sette inn tiltak for å bedre situasjonen, kan det tas utgangspunkt i kontaktlærernes utfordringer, tidligere oppsummert i pkt. 5.3.2. Da kan man komme fram til følgende mulige tiltak, som kanskje kan medvirke til at møtet mellom lærer og elev oppleves tryggere og mer meningsfylt:

- Prioritering av temaet sorg og kriser
- Rolle- og ansvarsavklaring
- Nok informasjon om elevens situasjon.
- Praktisk tilrettelegging; som tid og rom
- En oppegående og oppdatert sorg og kriseplan
- Veiledning og oppdatering av kunnskap om sorg og krise

Ved å sammenligne disse tiltakene med beskrivelsen Raundalen og Schultz (2006) ga av innholdet i en mulig kriseplan, ser man at de samsvarer på flere punkter.

Som følge av denne sammenligningen er det nærliggende å anta at en proaktiv skole, der Kriseplanen blir gjennomgått, evaluert og bekjentgjort for alle ansatte, også vil kunne imøtekomme mange av de utfordringene kontaktlærerne ga uttrykk for. Kanskje kan arbeidet med oppdatering av skolens sorg- og kriseplan også innbefatte kompetanseheving blant lærerne? Dermed kan man kanskje oppnå at lærerne kan gå inn i de vanskelige samtalene med større trygghet. Dette vil igjen kunne medføre at flere av elevene i sorg og krise opplever meningsfulle og anerkjennende samtaler med sin kontaktlærer.

## **7.0 KONKLUSJON**

Kontaktlærerne jeg intervjuet i dette studiet var like forskjellige som andre mennesker; dermed hadde de alle sine individuelle opplevelser av sin virkelighet. Når jeg nå oppsummerer hva lærerne hadde av utfordringer, og hva de ga uttrykk for at de trengte, er det viktig å understreke at dette er opplysninger som er samlet og sammensatt etter

syv forskjellige samtaler med like mange personer, og ikke er et unisont svar fra en gruppe lærere.

**Funn: Kontaktlærer opplevde følgende utfordringer i forbindelse med å samtale med barn i sorg og krise:**

- Å vite hva som skal sies og gjøres, og hvor lenge eleven skal følges opp og ha ekstra oppmerksomhet.
- Å ha mot til å snakke om det vanskeligste, og å stå i stillheten og tåle elevens følelser.
- Å vite hvordan skape trygghet for eleven, og hjelpe eleven til å kunne se fremover.
- Å være sikker i forhold til egen kunnskap om barn og sorg, og å ha tillit til at det som gjøres, er riktig.
- Å støtte eleven, når omsorgsoppgavene ikke blir ivaretatt av elevens omsorgspersoner.

Lærerne opplevde også utfordringer i forhold til lav prioritering av temaet sorg og krise på skolen, uklare rolle- og ansvarsavklaring i situasjonen, det forelå for lite informasjon om elevens situasjon, manglende planlegging av praktisk tilrettelegging som tid og rom, en lite oppdatert og oppegående sorg og kriseplan, og behov for kunnskapsoppdatering og veiledning.

**Funn: Kontaktlærerne hadde behov for følgende kunnskap, veiledning og tilrettelegging, for at møtet med eleven i sorg og krise skal kunne oppleves mest mulig trygg og meningsfull for både lærer og elev:**

- Mer kunnskap om hvordan man snakker med barn, hvordan man kan komme inn på de og starte en samtale, og hvilke tegn man skal se etter når det ikke går så bra.



- Intern støtte på skolen, med veiledning og drøfting med gode kollegaer, og veiledning av en fagperson ved vanskelige situasjoner.
- At temaet sorg og krise løftes opp; bevisstgjøring blant kollegiet, og oppdatering av kunnskap som utviklingsarbeid.
- Tilrettelegging av ytre forhold som tid og rom.

Til tross for disse funnene: Alle lærerne ga uttrykk for at de prioriterte å følge opp eleven når det ble ansett som nødvendig.

Skoler som ønsker å bedre tilretteleggingen for sine kontaktlærere, slik at møtet med eleven i sorg og krise kan bli så godt som mulig, kan eventuelt starte med å oppprioritere temaet som handler om sorg og krise. Et av de første trinnene i en slik prosess kan være å oppdatere og oppjustere sorg- og kriseplanen. Dermed kan det ligge til rette for ringvirkninger, slik at kontaktlærerne får større mulighet til å føle seg oppdatert på temaet, og dermed tryggere i møtet med eleven.

Som oppsummering av studien er det nødvendig å påpeke at min forforståelse har vært med på å påvirke både det valgte tema, spørsmålene og mest sannsynlig også de opplysninger som kom fram under samtalene. Den har også påvirket min tolking og forståelse av intervjuene.

Mine funn kan dermed ikke ansees som objektive realiteter, men må sees i lys av den sammenheng de kom fram i. De er deler av en virkelighet, sammensatt av mange fragmenter. I sosiale situasjoner eksisterer mange realiteter; kanskje flere enn antall deltagere. Menneskers realitet kan bare beskrives fragmentarisk; det er bare biter av den vi klarer å formidle. Samtidig endres menneskene og omgivelsene hele tiden (Postholm, 2010).

Men hva med veien videre? Kan dette studiet komme til nytte? Kan kontaktlærerne få hjelp til å møte utfordringene i hverdagen, og bli møtt på de behov de har for å utvikle større trygghet?

Skolen er en av de viktigste arenaer for barn og unge. Spørsmålet om hvordan skolen kan være med på å ivareta elevenes psykiske helse, ser ut til å bli stadig mer aktuelt. Samtidig får skolen og lærerne flere og nye områder de må forholde seg til, og rollene endres. Dette skaper store utfordringer og krav til hensiktsmessig organisering. I krisesituasjoner vil mange skoler trenge hjelp og veiledning fra støtteapparat som kommunens pedagogiske, psykologiske tjeneste og sykehusets avdeling for barn og unges psykiske helse. Ved en videre forskning ville det vært interessant å undersøke i hvilken grad skolens støtteapparat opplever at de er oppgraderte og kompetente på temaet som handler om barn og unge i sorg og krise. Behovet for videre forskning på området ligger åpent, og er utvilsomt stort.

Sorg og krise hos elever i skolen er et stort tema. Jeg håper at funnene i denne studien kan være med på å endre noe av praksisen på noen skoler, slik at kontaktlærere kan oppleve større trygghet i møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Forhåpentligvis vil slike endringer kunne bidra til at flere barn og unge som strever med sorg og krise, får hjelp ved at de opplever trygge, anerkjennende og meningsfulle møter med den viktige voksne på skolen.

## LITTERATURLISTE

Brody, G. H., Dorsey S., Forehan, R. & Armistead, L (2002). Unique and protective Contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families. *Child Development*, 73, 274-286.

Bunæs, Cathrine (2005) *Barn og sorg : hvordan kan skolen være med å støtte elever i sorg?* Masteroppgave i pedagogikk (Universitetet i Oslo).

Busko, Marlene(2007). *Children who lost a Parent in the 9/11 Terror Attack Had Persistent HPA Axis Dysregulation*. Hentet 25. mars 2011 fra Medscape Medical News: <http://www.medscape.com/viewarticle/554738>

Carnelley, K.B, Wortman, C.B, Bolger, B & Burke, C.T (2006): *The Time Course of Grief Reactions to Spousal Loss. Evidence From a National Probability Sample*. In Journal of Personality and Social Psychology 2006, Vol. 91, No 3, 476-492, Southampton/ New York, hentet 8. April 2011 fra: [http://www.psychology.sunysb.edu/cwortman/papers/Carnelle\\_Wortman\\_Bolger\\_Burke\\_2006\\_article.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/cwortman/papers/Carnelle_Wortman_Bolger_Burke_2006_article.pdf)

Delft, M.J.v. (2005) *Elev-lærer-relasjonen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo).

Dyregrov, A. *Sorg og traumer hos barn. Viktige avgrensninger*. Senter for Krisepsykologi, Solheimsvik. Hentet 1. april 2011, fra: [www.krisepsyk.no/rapporter/pdf/Sorg og traumer. Avgrensninger.pdf](http://www.krisepsyk.no/rapporter/pdf/Sorg%20og%20traumer.%20Avgrensninger.pdf)

Dyregrov, A. (2000). *Barn og taumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. 4.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, A (2006). Komplisert sorg: teori og behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43, 779-786.

Dyregrov, A. (2011) *Sammenhengen mellom kriseopplevelser og skoleprestasjoner*.

Hentet 30. mars 2011 fra:

[http://www.krisepsyk.no/Temasider/barn/kriser\\_og\\_skoleprestasjoner.htm](http://www.krisepsyk.no/Temasider/barn/kriser_og_skoleprestasjoner.htm)

Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1996). Sorg hos barn: Del I: Reaksjoner. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 510–520. Oslo

Dyregrov, K. (2006). Skolens viktige rolle etter selvmord. Nyere forskning om unge etterlattes ønsker om hjelp og støtte. *Bedre skole nr. 1-2006*. Hentet 24.mars 2011 fra [www.krisepsyk.no/rapporter/pdf/Bedre%20Skole.pdf](http://www.krisepsyk.no/rapporter/pdf/Bedre%20Skole.pdf)

Eriksen, Trine Lise (2006). *I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonell i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?* Masteroppgave i pedagogikk (Universitetet i Oslo).

Fevang, Maria (2007). *Unge etterlatte ved selvmord. Hvordan påvirker selvmord i nær familie unge etterlatte, og hvordan bør skolen støtte disse elevene?* Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning (Universitetet i Oslo) Hentet 24. mars 2011 fra: <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/65028/DUOMaster.pdf>

Fugelli, P. (2010). *Døden, skal vi danse?* Oslo: Universitetsforlaget.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA:

Duquesne University Press.

Gustavsen, K., Grønningsæter, A.B., Fløtten, T., Nielsen, R., Syse, J. og Torp, S. (2008) *Barn og unge i kreftrammede familier*. Fafo-rapport. Hentet 31. oktober 2010, fra: [www.fafo.no/pub/rapp/20080/20080.pdf](http://www.fafo.no/pub/rapp/20080/20080.pdf)

Gyllenhammar, P. (2009). *Barn som sörjer - får de rätt stöd i skolan?* (Malmö högskola/Läraryrket). Hentet 17. september 2010 fra:

<http://hdl.handle.net/2043/8396>

Hellesnes, K., Kvam, H., og Sørensen, I. (2009) På sporet av det tapte øyeblikk: En teoretisk undersøkelse av tilstedeværelse her og nå med vekt på hvordan nåtidige møteøyeblikk og følelsesmessig og kroppslig nærvær kan virke endrende i psykoterapi. (Universitetet i Bergen), hentet 31. oktober 2010, fra: <http://hdl.handle.net/1956/3493>

Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: (3. utgave) Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kaplow, J. B., Saunders, J., Angold, A. & Costello, E.J. (2010). Psychiatric Symptoms in Bereaved Versus Nonbereaved Youth and Young Adults: A Longitudinal Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Volume 49*, issue 11, 448-457, hentet 18. mars 2011, fra: [http://www.jaacap.com/article/S0890-8567\(10\)00596-4/abstract](http://www.jaacap.com/article/S0890-8567(10)00596-4/abstract), lastet ned 23- mars 2011 via Pub-med-Bib-sys-Ovid

Killén, K. (2000) *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler-Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Kreftforeningen (2008). *Lærerveiledning. Barn og ungdom i sorg og krise*. (3. opplag) Oslo: Aktiv Trykk AS. Hentet 24. mars 2011 fra: [http://www.kreftforeningen.no/vp/multimedia/archive/00007/l\\_erveiledning-jan08\\_7408a.pdf](http://www.kreftforeningen.no/vp/multimedia/archive/00007/l_erveiledning-jan08_7408a.pdf)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2008). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: (2. opplag) Universitetsforlaget.

Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitative studier*. I Nordisk Pedagogik, Nr 1 – 2005. (s. 16-35).

Lorenz, L. (2007). *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenhæng*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag

Lov av 1998-06-17 nr. 61 *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, Kunnskapsdepartementet.

Nadeau J. W. (1998). *Families making sense of death*. California: Sage Publications.

Neimeyer, R. A. (Ed.). (2000). *Lessons of loss. A guide to coping*. Memphis, Tennessee: Center for the Study of Loss and Transition.

Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning reconstruction & the experience of loss*. Washington, DC: Sheridan Books.

NOU 2009: 18. *Rett til læring*, Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Nygård, R. (1998). *Aktør eller brikke*. Ad Notam Gyldendal As.

Ottesen, D. (2000). *Barn og Sorg. Om foreldretap i barndommen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Patterson, S. B. (2010). The Death of a Parent: Working with Grieving Children and Teens, hentet 25. mars 2011 fra.

<http://bethspatterson.wordpress.com/2010/06/26/the-death-of-a-parent-working-with-grieving-children-and-teens/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Parkes, C. M. (2002). Grief: Lessons from the past, visions for the future. *Death Studies*, 26, 367–385.

- Ploug, H.H. (2001) *Hvordan har du det? Kommunikation i sundhedssektoren*. København: Munksgaard Danmark.
- Raundalen, M. og Dyregrov, A. *Posttraumatiske problemer blant barn og ungdommer. Noen praktiske arbeidsverktøy*. Hentet 31. oktober 2010 fra: <http://www.krisepsyk.no/rapporter/pdf/Praktiske%20arbeidsverkt%C3%B8y.NO3.pdf>
- Raundalen, M. og Schultz, J.H. (2006) *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. og Schultz, J.H. (2008) *Kan vi snakke med barn om alt?- de vanskelige samtalene*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, H., Harris, K., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Rosenfeld, a. A., Pilowsky, D. J., Fine, P., Thorpe, M., Fine, E., Simons, M. D., et al. (1997). Foster care: An update. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 448-457.
- Rundskriv F-043-00, 2000-08-08, Saksnr. 00/5916: *Lokale planer for håndtering av kriser*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P-H (2006) *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.L.L.(1996). Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, vol. 33, nr. 6, s. 530-537. Oslo

Schibbye, A.L.L.(1998). "*Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori*" Kap 6 s.163-183. I Anders Johan W. Andersen og Bengt Karlsson (red.). *Psykiatrici i endring-forståelse og perspektiv på klinisk arbeid*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Schibbye, A.L.L.(2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A.L.L.(2004). Hva sier jeg til klienten i psykoterapi. *Impuls nr. 2-2004*.

Hentet 15. april 2011 fra:

<http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Hvasierjegtilklientenipsukoterapi.pdf>

Sjøbakken, Ola Johan (2003). *Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap: prosjekt "Zebra" i lys av aksjonsforskning*. (Elverum: Høgskolen i Hedmark).

Slettebø, Randi Bjørkaas (2008). *Muligheter i elevsamtalen : læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til elevsamtaler med "barn i risiko"* Masteroppgave i spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo).

Stroebe, M. & Schut, H. (2001). Risk factors in bereavement outcome: A methodological and empirical review. I M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research* (ss. 349–371). Baltimore: United Book Press.

Støvern, Stine (2009). *Øyeblikkets betydning i elevsamtalen : en kvalitativ analyse av lærernes kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo).

Svensson, M. (2009). *Barn i sorg - ett arbete om pedagogers kunskaper, möte och arbete med barn i sorg*. (Kristianstad University College, School of Teacher Education). Hentet 16. september 2010 fra:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-4850>



Updegraff, J.A., Silver, R.C. & Holman, E. A. (2009). *Searching for and Finding Meaning in collective trauma: Results From a National Longitudinal Study of the 9/11 Terrorist Attacks*. Department of Psychology, Kent State University / PubMed Central, hentet 18. mars 2011,

fra: [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2617710/?log\\$=activity](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2617710/?log$=activity)

Worden, J.W. (1997). *The Harvard Child Bereavement Study (HCBS): Children's "Tasks" During Mourning*. In athealth.com, hentet 18. mars 2011 fra:

<http://www.athealth.com/consumer/disorders/childgrief.html>

Wortman, C. B., & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349–357.

Wortman, C. B., & Silver, R. C. (2001). The myths of coping with loss revisited. I M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research* (ss. 405–429). Baltimore: United Book Press.

Øvreeide, H. (2005). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. (2. utgave) Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

## **VEDLEGG 1**

### **Foreløpig modifiserbar intervjuguide:**

Barn og unge trenger voksne som støtte i deres sorgarbeid. De trenger lyttende, bekreftende, forstående voksne, som anerkjenner deres rett til å ha sine opplevelser, og som gir de en opplevelse av at noen voksne prøver å forstå de.

#### **Problemstilling:**

Hvilke utfordringer opplever kontaktlærerne at de møter på i forbindelse med å samtale med sørgende barn?

Hva trenger lærere (av kunnskap, holdninger, rammer, veiledning, støtte, erfaring) for å kunne være en slik støtte for den enkelte elev som jobber med sitt sorgarbeid?

#### **Guide:**

1) Kan du fortelle om erfaringer du har i forhold til barn i din klasse/gruppe som har opplevd alvorlig sykdom eller død i sin nærmeste familie?

- Tilpasninger - faglig / samtaler

2) Kontakt med hjemmet

- Hvem / hvordan

3) Tidsperspektivet på oppfølgingen.

- Hvor ofte / lang tid?

4) Den største utfordringen ved å samtale med eleven?

- Rammer / innhold /metode / følelser

5) Din rolle som lærer i denne sammenhengen, kort tid etter hendelsen/ og i forhold til oppfølging over lengre tid?

- Klarhet i f.h.t. rollen/ støtte fra kollegaer/administrasjon

6) Kunnskap om sorg og kriser.

- Utdanning / kurs livserfaring / annet

**7) I hvilken grad opplever du at det å samtale med barn i sorg er prioritert på din arbeidsplass?**

- Som tema / i planer /ressurser som settes inn ved evt. behov/ opplæring/ videreutdanning

**8) Hva slags videreutvikling/ kursing synes du at du trenger for å føle deg enda tryggere i slike samtaler?**

- Veiledning / form

**9) Er det andre tiltak du synes er vesentlige for å sikre at kvaliteten på de vanskelige samtalene med eleven oppleves så gode som mulig?**

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

---

**” Kontaktlærer og eleven i sorgarbeid.”**

## Bakgrunn og hensikt

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et intervju der jeg vil finne ut hvilke utfordringer kontaktlærere opplever at de møter i forbindelse med å samtale med sørgende barn, og hva lærere trenger (av kunnskap, holdninger, rammer, veiledning, støtte, erfaring) for å kunne være en støtte for den enkelte elev som jobber med sitt sorgarbeid.

Dette er i forbindelse med min Masteroppgave i Psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder. Jeg håper å få kontakt med lærere som har vært/ er kontaktlærer for barn som har opplevd alvorlig sykdom/ død i sin nære familie. Forespørselen er formidlet av rektor, jeg kjenner derfor ikke din identitet før du eventuelt samtykker til å delta. Enkeltelever skal ikke omtales i identifiserbar form under intervjuet.

## Hva innebærer dette?

Hvis du er villig til å samtale med meg, vil dette ta 1 – 1 ½ time. Samtalene vil finne sted i januar 2011; hvis det er greit for deg, kan dette skje på ditt arbeidssted. Samtalen tas opp på diktafon. I intervjutranskripsjoner vil navnet ditt bli erstattet med en kode som viser til en adskilt navneliste (koblingsnøkkel). Koblingsnøkkelen og opptakene vil oppbevares utilgjengelig for uvedkommende, og slettes, samtidig med anonymisering av det øvrige datamaterialet, innen prosjektslutt 29.06.2012. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne den enkelte informant i den ferdige oppgaven.

Det er du som lærer som er den som sitter med kunnskapen om dine egne opplevelser; jeg som forsker er den som tilføres mer kunnskap gjennom dine

erfaringer. Ved å samtale om disse temaene, kan det foregå en bevisstgjøring i forhold til egne ferdigheter på dette området, noe som senere kan gi en større trygghet. Ulempen for deg vil være tidsbruken i forhold til samtalen, og at det for noen kan oppleves som ubehagelig å snakke om tema som sykdom og død.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt forhold til arbeidsplassen om du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg. Du kan også kontakte min veileder Anne Brita Thorød, tlf. 37233753, e-mail: [anne.b.thorod@uia.no](mailto:anne.b.thorod@uia.no)

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du er interessert, er det fint om du kontakter meg, enten på telefon eller e-mail, helst innen 17. januar.

#### **Med hilsen**

Lillian Nilsen Stokka, tlf. 90117144, eller:

[lillian.nilsen.stokka@kristiansand.kommune.no](mailto:lillian.nilsen.stokka@kristiansand.kommune.no)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

**” Kontaktlærer og eleven i sorgarbeid.”**

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

## VEDLEGG 3

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Anne Brita Thorød  
Institutt for psykososial helse, Grimstad  
Universitetet i Agder  
Postboks 509  
4898 GRIMSTAD

Vår dato: 13.12.2010

Vår ref: 25579 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25579	Kontaktlærer og eleven i sorgearbeid
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Brita Thorød
Student	Lillian Nilsen Stokka

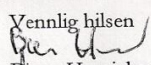
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

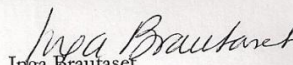
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henriksen

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Lillian Nilsen Stokka, Nordtjønneveien 22 E, 4620 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25579

Utvalget består av pedagoger som har vært kontaktlærer for elever som har opplevd alvorlig sykdom og/eller død i sin nærmeste familie. Rekruttering foretas av rektor som videreformidler forespørsel om deltagelse.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet. Siste versjon av informasjonsskrivet som ble forelagt personvernombudet 09.12.2010 finnes tilfredsstillende utformet iht. kravene i personopplysningsloven.

Data innhentes ved personlig intervju. Ombudet la til grunn at det ikke innhentes opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, særlig elever da dette vil være i strid med taushetsplikten. Samtalene må gjennomføres på en slik måte at elever heller ikke kan gjenkjennes indirekte. Vi anbefaler at prosjektleder instruerer informanten om dette i forkant og underveis i intervjuet.

Lydopptak av intervjuene behandles på pc, og transkripsjoner vil inneholde kode som viser til en separat navneliste/koblingsnøkkel. Kun prosjektleder har tilgang til koblingsnøgkelen. Datamaterialet, inkludert lydopptak, oppbevares konfidensielt. Ombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Agder sine rutiner for informasjonssikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres når oppgaven er ferdig, senest innen 29.06.2011. For at datamaterialet skal være anonymt, må koblingsnøkkel og lydopptak slettes, og eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet må slettes eller omkodes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.